Zofja Szmydtowa.

Krasicki w szkole.

Wychowawcze znaczenie pisarza nie jest czemś raz na zawsze ustalonem. Zmieniają się sądy o talencie i o wadze treści, którą dany talent kształtuje. Jest to zależne od poczucia estetycznego i dążeń ideowych czasu. Nawet teoretycznie ponadczasowy kanon arcydzieł nie jest wolny od przypływów i odpływów sympatji czytelnika. Dzieła sztuki bywają nieraz mało dostępne i wymagają wytrawnego przewodnictwa. Nietylko wówczas zjawia się ta potrzeba, gdy utwór jest kunsztownie zbudowany, wieloznaczny, niepokojący swą tajemniczą głębią, ale i wtedy, gdy prostota stylu wydawać się może zaprzeczeniem artyzmu. Dotyczy to zwłaszcza poezji klasycznej, a szczególnie tych jej działów, w których silnie przejawia się czynnik intelektualny.

Są one naogół w Polsce niedoceniane, jako pozbawione poetyckości i bezuczuciowe. Tkwi w tem niebezpieczeństwo przeoczenia ich odrębnej formy literackiej i jej estetycznego oddziaływania. Wzgląd na kulturę estetyczną każe uczyć młodzież czytania utworów, które budzą satysfakcję intelektualną przez swą harmonijną kompozycję, starannie odważone słowo i podkreślający jego wagę rytm wiersza. Kształcenie w tym kierunku smaku i wrażliwości przeciwdziała skutecznie panoszeniu się literatury sensacyjnej i brukowej.

Krasicki był czołowym pisarzem swojej epoki, jednym z jej przewodników w dziedzinie życia umysłowego, zdobył sobie poważne stanowisko w historji literatury polskiej, należy do autorów, których i dzisiaj czyta się łatwo. Nie porywa czytelnika, lubiącego mocne efekty, zaprawionego do pośpiesznego przerzucania książek. Dyskrecja słownego wyrazu, delikatne przejścia nastrojowe, zwartość stylu zmuszają do uwagi, w której trzeba się ćwiczyć.

Autor *Bajek* to mistrz wiersza, choć wśród jego utworów wierszowanych trafiają się słabsze, a w powieściach uderzają niekiedy świetnie oddane sylwety i sytuacje. Trzeba to brać pod uwagę, gdy się szuka punktu wyjścia przy omawianiu twórczości Krasickiego w szkole.

Pedagog musi się także liczyć z zainteresowaniami wieku, z faktem, że książę poetów stanisławowskich nie pociąga samorzutnie dzieci ani młodzieży. Nie znajdą go sami, trzeba tę twórczość im uprzystępnić. Stosunek Krasickiego do życia przemawia raczej do ludzi dojrzałych. Świat jest wiecznie ten sam, człowiek myli się wciąż i błądzi. Wykorzeniając przesądy, popada we władanie chwilowej mody; zwalczając ciemnotę, nadużywa myśli; wyleczony z zabobonu, pogrąża się w chroniczne wątpienia. Szlachetne wysiłki prowadzą do zmian na lepsze, ale budowy świata nie zmienią.

Trzeba trwać i, co się da dobrego, osiągnąć bez wielkich jednakże nadziei. Rozpacz jest niegodna człowieka, smutek, wątlący siły, należy przemóc, bunt przeciw życiu uznać za nierozsądny. Szukanie miary wśród przeciwieństw, pobłażliwy uśmiech rezygnacji wobec ułomności ludzkich przy równoczesnem poczuciu sensu pracy, opartej na dobrej woli i rozsądku — to kierunek, który znalazł wyraz w *Bajkach, Satyrach, Listach*, w *Podstolim*. Pierwsza faza twórczości Krasickiego działa inaczej. Bystry obserwator życia ujmuje jego bieg z wyraźną skłonnością ku deformacji komicznej. Górują wówczas karykatura, trawestacja, parodja. W tej atmosferze powstają karykaturalne obrazy życia dworskiego i klasztornego w *Myszeidzie* i *Monachomachji*. Poeta daje się unieść werwie komicznej. Nie gardzi prymitywnemi środkami, wywołując głośny śmiech. Bawi się swym tematem, ale panuje nad całością przez lekkość stylu, ironję i udany patos epicki. Żeby poczuć właściwy smak tych utworów i nie pomylić się w ich tonacji, musi czytelnik mieć żywo w pamięci *Iljadę, Odysseję, Eneidę, Jerozolimę wyzwoloną*. Dotyczy to nauczyciela, na którego spada obowiązek przewodnictwa. On przedewszystkiem musi odczuć różnicę atmosfery między powagą mistrzów epiki a ich zabawnem przedrzeźnianiem w heroi-komicznych poematach Krasickiego. Jeżeli wziąć je zbyt poważnie i wiązać z życiem narówni z faktami ówczesnej rzeczywistości, można łatwo odwrócić sens tych igraszek artystycznych. Udział fantazji, degradującej w ich strukturze, musi być podkreślony już w żartobliwym tonie czytania. Porównanie portretu z karykaturą jest tu szczególnie wskazane i pouczające. Różnica zarysuje się jasno, gdy uczeń stwierdzi, że wspólną podstawę stanowi podobieństwo w stosunku do modelu. Tylko sposób patrzenia na model jest zasadniczo różny. Warto też na konkretnych przykładach wyjaśnić, że mogą być różne karykatury: złośliwe i życzliwe, co odpowiadałoby odcieniom uczuciowym w karykaturze literackiej.

W sądach współczesnych i w późniejszych ocenach *Monachomachji* spotykamy surowe zastrzeżenia natury moralnej i ideowej. Gdy się dzisiaj na ten utwór patrzy i bierze pod uwagę słowa samego autora: „rzecz może była zbytecznie wesoła", ma się przekonanie, że wesołość taka nie może być kamieniem obrazy, jeśli chodzi o sprawy wyznaniowe, podobnie jak komizm *Myszeidy* i przedstawienie w karykaturze rządów Popiela nie budzi zastrzeżeń natury politycznej. Ale oba utwory brać trzeba napół serjo, jako potęgujące śmieszne strony życia i jak zabawki literackie, udające zręcznie poważny ton heroicznego eposu.

Lektura tych poematów, albo jednego z nich, byłaby celowa w liceach, kiedy literackie przygotowanie młodzieży pozwoli na zrozumienie kompozycji typu parodystycznego, na rozeznanie się w odcieniach nastrojowych, na odczucie wdzięku stylu i harmonji wiersza.

Warto, żeby szkoła nauczyła uczniów patrzeć właściwie na utwory, dalekie od epickiego pogodzenia się z rzeczywistością, dające jej obraz w duchu degradacji komicznej. Rozgraniczenie życia i sztuki na takich przykładach jest pożyteczne dla obu dziedzin, przeciwdziała bowiem naiwnemu patrzeniu na literaturę, jako na wierne odbicie faktów, wykazuje jej różnorodne relacje wobec życia, jej inicjatywy i sugestje, jej rolę przetwarzającą wobec danych doświadczenia.

W liceum również nabiorą właściwego znaczenia *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki* zarówno ze względu na swą rolę w historji powieści polskiej, jak też z uwagi na ostrość satyryczną obrazów, kreślonych z obserwacji. Autor nagromadza takie cechy ówczesnego życia, które sprowadzają typowe wychowanie szlacheckie, stosunki sądownicze i parlamentarne do absurdu. Fantazja satyryczna staje się orężem w walce o reformy we wszystkich tych dziedzinach. Pisarz bierze czynny udział w pędzie reformatorskim swoich czasów, pragnie przebudować ustrój społeczny i polityczny swego kraju. Na czoło wysuwa problem wychowania człowieka w związku z działaniem środowiska i doświadczeń życiowych.

Moralne i obyczajowe zagadnienia rozwiązuje Krasicki w *Satyrach*, które w liceum należałoby oświetlać ze względu na ich gatunek literacki, na wyraz nowego stylu i przejaw talentu Krasickiego w okresie dojrzałości. Młodzież gimnazjalna znajdzie niewątpliwie satysfakcję w poznaniu satyry *Do króla* lub *Żony modnej*, o ile nauczyciel przeczyta je we właściwym tonie i tempie, zaznaczając cieniowanie ironji i dowcipu. W liceum trzeba będzie dalej posunąć analizę formy i treści, wskazać na walkę autora nietylko z inercją sarmacką, ale także z niewolniczem poddawaniem się obcym wzorom i z powierzchownem mędrkowaniem. Krasicki poważnieje, czyni rachunek z błędów przeszłości i swoich czasów. Czytelnikowi zostawia odpowiedź, ba zapytanie: co lepsze? Sam zaś wśród dążeń wieku pragnie rozpoznać te, które mówią o trwałych wartościach narodowego charakteru. Już w *Przypadkach* uderza nas zdanie cudzoziemca, zwrócone do bohatera powieści: „Twego narodu nie wiem, czy to jest pochwałą, iż właściwego swojego charakteru nie ma.“ Nad zagadnieniem tem Krasicki coraz głębiej się zastanawia, dając wreszcie w *Panu Podstolim* odpowiedź pozytywną. Postać czołową powieści wywodzi ze sfery ziemiańskiej, najpełniej reprezentującej w kraju rolniczym i w ówczesnych stosunkach kulturę polską. Podstoli, z zamiłowania rolnik, rozumie zadania gospodarza i obywatela, jest zdolny do postępu, światły i ludzki. Promieniuje on na wieś, podnosząc jej poziom umysłowy i moralny. Dla ludu czyni więcej, niż wymagają od niego zwyczaj i prawo.

Powieść nabiera nowego znaczenia i nowej wagi dzięki studjum prof. St. Łempickiego, wykazującemu ścisły i wielostronny związek między *Panem Podstolim* a *Panem Tadeuszem*. (Pamiętnik Literacki,

1934). Pragnienie Mochnackiego, by naród rozeznał się we własnem jestestwie, nie było obce Krasickiemu. Środowisko, które wybrał, postać tytułowa, trzeźwa i bystra obserwacja życia, utrzymana w granicach możliwości praktycznych — cały ten zespół czynników okazał się szczególnie podatny do epickiego ujęcia zbiorowości. Zadanie to spełnił Mickiewicz w *Panu Tadeuszu*, przez swe poczucie komizmu i wprowadzanie żartobliwej powagi bliski Krasickiemu także jako autorowi *Monachomachji*. Jest to jedno z ogniw, łączących dwie poważnione ze sobą fazy literatury polskiej, związek dziś dla nas bardziej zrozumiały niż kiedykolwiek, dowód ciągłości naszej kultury literackiej. Warto zwrócić uwagę dojrzalszej młodzieży i przy omawianiu mickiewiczowskiego eposu, zamiast mechanicznych powtórzeń, w nowej perspektywie pokazać literaturę stanisławowską. Zyska na tem i *Pan Tadeusz*, ciągle jeszcze czytany u nas za poważnie.

O ile *Pan Podstoli* zaciekawia dzisiejszego czytelnika głównie ze względów socjologicznych, to *Bajki* interesują raczej przez swą kompozycję literacką, lakonizm stylu, składnię i rytm. Na nich należy w szkole powszechnej kształcić poczucie rytmu u dzieci. Uczenie się napamięć jest w tym wypadku szczególnie wskazane. *Bajki* nadają się do ćwiczeń rytmicznych w gimnazjum, ale pełne oświetlenie uzyskać mogą dopiero w liceum. Starszej młodzieży będziemy mogli na ich przykładzie pokazać nietylko nowe możliwości talentu Krasickiego, ale i gatunek poezji nauczającej o zdecydowanej przewadze abstraktów nad konkretami. W spokojnem czy żartobliwem ujęciu konfliktów, klęsk, nieporozumień odsłania autor mechanizm życia, patrząc na nie z dużej odległości. Ktoś nazwany gatunkowo, nie indywidualnie, doznaje zawodu czy katastrofy. Ten sam fakt mógłby oddziałać w innem ujęciu tragicznie. W bajce to tylko przykład, możliwość daleka. Czytelnik czuje się ostrzeżony przed czemś, co jemu ani nikomu konkretnie nie zagraża. Śmierć nie wywołuje lęku ani wstrząsu, bywa nawet komiczna. Okazuje się, że wymowa tych samych faktów w różnych utworach może być rozmaita, że decydującym czynnikiem staje się punkt patrzenia pisarza, sposób ujmowania przez niego zdarzeń.

Lakonizm stylu Krasickiego tak daleko posunięty w bajkach, że tłumaczone na prozę stają się rozwleklejsze, jest ważnym czynnikiem także w innych jego utworach. Wiele żywotnych spraw czasu uzyskało w nich lapidarny wyraz. Tak więc *List do Adama Naruszewicza o pisaniu historji* świetnie ilustruje górujące w wieku oświecenia poglądy na dzieje, na ideał władcy i zadania historyka. Ujawnia krytyczny stosunek wobec legend i podań, znamienny dla wielu pism Krasickiego i autorów jemu współczesnych. Pożyteczne rozgraniczenie faktów, stwierdzonych źródłowo, od tych, które mają znaczenie alegoryczne czy symboliczne, prowadzi w wojującym racjonalizmie do lekceważenia pierwiastków twórczych w historji. Jest to stanowisko biegunowo przeciwne temu, jakie zajmą

romantycy, którzy nie przez analizę i rozdział, ale w syntetycznej jedności zapragną uchwycić życie. Dlatego tyle zaufania okażą intuicji ludowej i jej tworom. Retrospekcja od romantyzmu ku literaturze stanisławowskiej uwydatnić może kontrastową odrębność obu prądów w tej dziedzinie.

Ciekawe światło na życie literackie rzuca *List* do P. Rodkiewicza, omawiający sprawę opieki nad pisarzami i ich twórczością oraz rolę Stanisława Augusta, jako mecenasa sztuki. List ten wraz z *Chudym literatem* Naruszewicza nadaje się do bardzo pouczającej paraleli z *Muzą* Kochanowskiego. Ważne tu są nietylko podobieństwa, ale i różnice w oświetleniu kwestji talentu i jego roli społecznej.

Twórczość Krasickiego uzyskać może miejsce właściwe dopiero w liceum. W szkole powszechnej należy zwrócić uwagę na *Bajki* ze względu na ich wartość językową i wersyfikacyjną. W gimnazjum chodzi o oswojenie się uczniów z lekturą, której zalety formalne omawiać się będzie później.

Program wskazuje na utwory, przeznaczone do lektury, i na cel ich poznania. Powstaje zagadnienie, jak je wprowadzić i uzupełnić, żeby uczeń odetchnął swobodnie atmosferą czasu. Za słuszne uznać należy odbudowanie naszej literatury średniowiecznej przez utwory późniejsze na niej oparte. Nie mieliśmy wówczas wybitnych autorów, którzyby potrafili nadać trwały kształt dążeniom i ideałom swojej epoki. Inaczej rzecz się ma z okresami, reprezentowanemi przez uzdolnionych pisarzy. Najlepsze omówienie czy stylizacja nie zastąpią tekstów oryginalnych. Tylko oczytanie się w większej ilości utworów może wyrobić poczucie języka i ducha czasu. Dlatego metoda Lucjusza Komarnickiego, który dał pierwszy głos świadectwom współczesnym w swym podręczniku historji literatury, jest najtrafniejsza.

Chcąc w gimnazjum wywołać zainteresowanie dla okresu stanisławowskiego, można oprócz utworów, czytanych i objaśnianych stosownie do wymagań programu, ułożyć antologję pomocniczą, w której ważne miejsce uzyskałby Krasicki. Wiele zagadnień, istotnych dla ówczesnej Polski, wiele spraw nieprzedawnionych dzisiaj, znalazłoby w nich kształt literacki. Walka z przywilejem, jako czynnikiem nierówności społecznej, rozumienie ważności pracy, poczucie odpowiedzialności obywatelskiej za nieszczęśliwe skutki wadliwego ustroju państwa, troska o kulturę umysłową narodu — to sprawy, które poruszał Krasicki w satyrach, listach i powieściach. Był on literatem, pragnącym oddziałać na życie zbiorowe; jako literat i działacz powinien być znany młodzieży.

Juljusz Saloni.

Nowe programy gimnazjum a studjum uniwersyteckie polonistyki. [1])

Wspólnota i łączność, zaznaczająca się między kształceniem w szkołach rozmaitych stopni jest uderzająca jako współzależność ich poziomu. Niejednokrotnie my, nauczyciele szkół średnich, wysłuchiwaliśmy zarzutów, stawianych przez prof. uniwersytetów, w sprawie niedostatecznego przygotowania młodzieży w gimnazjach dawnego typu do studjów uniwersyteckich. Zarzucano nam, że nie uczymy naszych uczniów czytać, pisać, myśleć, mówić; że nie przygotowujemy ich do samodzielnej pracy, że nie wychowujemy ich do poważnego trudu badawczego, że nie dostarczamy odpowiedniej ilości wiedzy pamięciowej. Tem tłumaczyło się i usprawiedliwiało niski poziom kształcenia uniwersyteckiego. Mówiono: Niewiele można zrobić ze źle przygotowanym studentem. Ale ten student właśnie po magisterjum obejmował posady nauczycielskie; źle uczony w gimnazjum, słabo przygotowany w uniwersytecie, stawał się kontynuatorem owego stanu krytycznego, cząstką błędnego koła, z którego trudno było znaleźć wyjście.

Dziś stoimy wobec zasadniczej zmiany w szkolnictwie polskiem. Rozpoczęła się przebudowa całego systemu kształcenia. Na każdym poziomie w każdym zakresie i dziale szkolnictwa zaszły istotne, głęboko sięgające zmiany.

Reforma szkolna gimnazjum jako fakt dokonany postawiła nauczycielstwo polskie wobec nowych zadań, a jednocześnie odsłoniła braki i niedomagania w zakresie wykształcenia dotychczasowego. Tam, gdzie przedmiot, nauczany w dawnem gimnazjum, miał ściśle określony materjał rzeczowy, tam różnice te nie były zbyt jaskrawe; tak było z naukami przyrodniczemi, matematyką, historją. Inaczej rzecz przedstawia się z językiem polskim. Pod pojęcie „języka polskiego“ jako przedmiotu, wchodzącego w program szkolny, można podłożyć treść bardzo rozmaitą. Taki właśnie wypadek zamiany treści zaszedł w reformie obecnej; dlatego też braki i luki wykształcenia stały się odrazu wyraźne i widoczne.

Najrychlej zauważyło nauczycielstwo, że nie jest dostatecznie przygotowane do nauczania języka polskiego w zakresie wiedzy materjalnej, że brak mu wielu w i a d o m o ś c i. Hasło „Polska i jej kultura“, postawione jako postulat zasadniczy nowych programów, nie znalazło odpowiednich oddźwięków w wykształceniu dotychczasowem nauczyciela-polonisty. Nauczyciel zauważył odrazu, że w i e d z a o k u l t u r z e to dziedzina prawie zupełnie dla niego obca, że nie posiada dokładnego, systematycznego

[1]) Referat, wygłoszony na Sekcji Dydaktycznej Zjazdu Naukowego im. Ign. Krasickiego we Lwowie w dniu 10 czerwca 1035

jej obrazu rozwojowego, tylko wiadomości fragmentaryczne, nie składające się na jednolitą całość. Zna wyczerpująco mianowicie tylko literaturę i jej historyczny rozwój, ale brak mu rzetelnych wiadomości już choćby w innych dziedzinach sztuki; obce mu jest polskie malarstwo, rzeźba, architektura, muzyka; wie coś niecoś o Stwoszu, Gomółce, Matejce, Moniuszce, Szopenie, Jacku Malczewskim, Wyspiańskim-malarzu, widział obrazy Michałowskiego, Chełmońskiego, Stanisławskiego, ale to wszystko są niezupełnie jasne i sformułowane pojęcia, znane raczej z wykształcenia domowego, z życia, nieugruntowane i niepogłębione, o połowicznej treści. A ich stosunek do kultury artystycznej świata, podobnie jak tło ogólnoeuropejskie, na którem one występują, utonęło prawie w zupełności w mgławicy ogólników.

Jeszcze gorzej przedstawia się sprawa w dziedzinie historycznej kultury obyczajowej i zwyczajowej. Programy żądają potraktowania ,,znamiennych rysów życia obyczajowego s z l a c h t y, m i e s z c z a ń s t w a i l u d u" (str. 47); nauczyciel rozporządza tylko wiadomościami o życiu szlacheckiem. Jeżeli mianem kultury określamy wszystkie dziedziny twórczości ludzkiej, zarówno materjalnej jak i duchowej, to — powiedzmy szczerze — brak dzisiejszemu poloniście wiadomości elementarnych. Wyrównywanie braków ma po dziś dzień charakter dorywczy, gorączkowy, z konieczności niezupełny, bo brak odpowiednich książek i podręczników.

Ale nietylko historyczne wiadomości o kulturze wykazują niedomagania; także współczesność polska, dzisiejsza polska rzeczywistość w swem zróżnicowaniu poziomem, przestrzennem, nie jest znana dostatecznie nauczycielowi poloniście. Nie myślę tu o tej rzeczywistości zmiennej, którą jest samo życie, stanowiące dziś w szkole polskiej temat niezmiernie ważny, lecz o cechach trwałych tej rzeczywistości. W szkole dawnej, przed reformą, poświęcono również temu zagadnieniu uwagę i rozwiązano problem przez utworzenie osobnego przedmiotu, który nazwano ,,nauka o Polsce współczesnej". Był to twór, zawierający w sobie wiadomości ustrojowe i statystyczne, oparte na wiadomościach geograficznych z klas niższych.

Nowe gimnazjum tak zacieśnionym problemem się nie zadowala. ,,Polska i jej kultura" nie oznacza bynajmniej wyłącznie tylko państwowej oficjalności polskiej, ani danych statystycznych. Zagadnienie dotyczy raczej rzeczywistości życia; przedewszystkiem zaniedbanej u nas zupełnie dziedziny folkloru, ujęcia form życia masy ludu polskiego, zawierającego w sobie najistotniejsze pierwiastki polskości. Na tem tle zarysować się powinny różnice między rdzenną polskością a narodami, państwo polskie zamieszkującemi: Rusinami (Ukraińcami), Białorusinami, Litwinami.

Za konieczną uznać należy w wykształceniu dzisiejszego polonisty przynajmniej ogólną znajomość swoistej kultury mniejszości narodowych w Polsce, mieszkających w zwartych grupach. Trudno zgodzić się na to,

by pojęcie o tych odłamach państwowej rzeczywistości polskiej tworzyło się na podstawie dorywczych mętnych źródeł, zarażonych częstokroć niechęcią zastarzałą, opartych na kombinacji politycznej, bezwartościowej z punktu widzenia wychowawczego, szkodliwej z punktu widzenia państwowego. Szkoła dzisiejsza winna dać młodzieży pewien pogląd zasadniczy na odrębność kultury ruskiej, na swoiste cechy kultury białoruskiej i litewskiej, nawet na kulturę żydów polskich. Istotne współżycie tworzyć się może jedynie na podstawie wzajemnej znajomości, na należytej ocenie wartości. Nie wyjdziemy nigdy z dzisiejszego stanu zadrażnienia, jak długo nie zbliżymy się istotnie do tych narodów, jak długo ich nie poznamy, nie pogłębimy, nie zrozumiemy. Dopiero to poznanie może stanowić podstawy poprawnego ułożenia stosunków.

Takie mniej więcej zadania przypadłyby w nowem gimnazjum już nie geografowi czy historykowi — jak w dotychczasowej „nauce o Polsce współczesnej" — ale właśnie poloniście. On jest powołany do ujęcia wszystkich zagadnień kultury w jedną całość i historyczną, i przekrojową współczesną. Ma tworzyć wizję państwowej kultury polskiej i polskości we wszelkich jej przejawach, we wszelkich jej momentach, motywach, w całym jej d y n a m i z m i e i s t a t y z m i e. A tworzyć ją może tylko dzięki głębokiemu i istotnemu ujęciu zjawisk, z Polską i jej życiem związanych.

Realizacja powyższych postulatów, dotyczących treści nauczania języka polskiego w gimnazjach zreformowanych, odbywa się przez pracę, podzieloną na trzy działy: 1. lektura, 2. nauka o języku, 3. nauka języka. Każdy z nich wymaga od nauczyciela opanowania nietylko właściwych metod dydaktycznych, ale przedewszystkiem umiejętnego potraktowania i właściwego stosunku, nabytego przez pracę przygotowawczą do zawodu.

Punktem wyjścia dla wiadomości z dziedziny kultury jest l e k t u r a.

Celem uniknięcia wszelkich nieporozumień zaznaczyć i podkreślić należy, że w gimnazjach nowego typu historja literatury w żadnym, choćby nawet najmniejszym zakresie, nie występuje. Dzieła i utwory, pochodzące z epok przeszłych uwzględnia się w lekturze młodzieży o tyle, o ile mogą one stanowić zjawiska wyraźnie charakterystyczne dla kultury epoki.

Rzeczą nauczyciela jest wyjątki te w należyty sposób zużytkować dla uzyskania ogólnego obrazu kultury. Poprawność ujęcia objawiłaby się w umiejętności podchwycenia cech charakterystycznych odnośnie do zawartości i kształtu utworu, podkreślania różnic między przedstawicielami epok, zebrania danych dla uzyskania ogólnego poglądu.

Ale poza tem stanowi lektura podstawę dla wykształcenia poczucia estetycznego ucznia, pracę przygotowawczą do inteligentnego, wartościowego czytelnictwa w przyszłości. Stąd też jest szkołą, przez którą uczeń nabyć powinien wiadomości teorji literatury i stylistyki. Zakres tych wiadomości, przewidziany dla gimnazjum, jest z natury rzeczy elementarny.

Dotyczą one wyróżnienia pierwiastka opowiadającego, opisowego, uczuciowego i refleksyjnego w utworze, rozróżniania prozy i poezji, epiki, liryki i dramatu, wreszcie ich gatunków ze szczególnem uwzględnieniem powieści, noweli oraz prozy publicystycznej. Podobnie elementarny zakres przewiduje program dla stylistyki.

W sprawie powyższych wiadomości nie poziom ich i zakres przedstawia największe trudności; spotkamy je raczej w tem, że nauka dotychczasowa nie postarała się o jasne sformułowanie i określenie powyższych pojęć.

Tak np. nie jest ustalone dotychczas, co jest „prozą", a co „poezją", niema wątpliwości tylko w odniesieniu do zjawisk diametralnie przeciwnych: prozy naukowej i wiersza. Ale zjawiska pośrednie (a więc np. powieść) pozostają ciągle pod znakiem zapytania. Zupełnie analogicznie trudne jest rozklasyfikowanie pojęcia dramatu i t. d. Te niejasności i niedokładności w pojęciach elementarnych są następstwem wogóle bardzo słabego zainteresowania nauki teorją literatury; poprostu operuje się terminologją nieustaloną i — zdaje się — to dogadza w nauce o literaturze samym uczonym. Ale to uwalnia też nauczyciela od obowiązku ścisłości i dokładności w wykonywaniu postulatu programowego; nauczyciel może zajmować stanowisko dowolne, zależnie od teorji, którą wyznaje, albo zależnie od własnego „widzimisię". Trudno bowiem żądać samodzielnych uzasadnień, skoro nie dała ich oficjalna, uniwersytecka nauka.

Zagadnienia z teorji literatury i stylistyki nie wyczerpują jeszcze zagadnienia owego „stosunku" nauczyciela do obowiązkowej lektury. Ciężar główny spocznie bowiem na potraktowaniu utworu, jego omówieniu i opracowaniu.

Program żąda, ażeby opracowanie lektury oparte było na zagadnieniach, głównie wysuniętych przez młodzież; nauczyciel winien czuwać nad doborem zagadnień, przeprowadzić ich selekcję, o ile trzeba — uzupełnić, lub zagadnienia wysunąć. Wymaga to od nauczyciela umiejętności problematyzacji, tworzenia zagadnień, nasuniętych przez utwór. Stosunek taki do utworu można osiągnąć jedynie przez swobodę potraktowania lektury, przez wrażeniowość ujęcia, nigdy przez szablon ani schemat analityczny. Bankructwo zbiorów „pytań", opracowywanych jako podstawa nauczania, jest tego dostatecznym dowodem. Słabość wykształcenia uniwersyteckiego w tym zakresie tkwi właśnie w tem, że pracę i zainteresowania kandydatów zamyka i zacieśnia do badania genetyczno-historycznego, co najwyżej ideologicznego, że nie rozbudza i nie rozszerza stanowiska studenta, ogranicza je natomiast do jednego lub co najwyżej dwóch autorów, zadowalając się poza tem wiadomościami, zebranemi z podręczników i opracowań.

Niezmiernie ważnym, pomocniczym przy lekturze środkiem do nauki o kulturze, są w nowem gimnazjum ilustracje. I znów nie można ogra-

niczyć się jedynie do ich rzeczowej, względnie erudycyjnej interpretacji. Ilustracja i obraz ma wprowadzić ucznia w zrozumienie i odczucie stylu, obyć ze sztuką wielkich mistrzów. Ażeby spełnić to zadanie, nauczyciel musi być odpowiednio przygotowany do swojej roli przewodnika, kierującego patrzeniem młodzieży, musi sam orjentować się w sztukach plastycznych, zarówno w ich stronie artystycznej jak i technicznej; inaczej nie podoła obowiązkom, przez program określonym.

Drugim działem nauczania języka polskiego jako przedmiotu w gimnazjum jest nauka o języku. Wymagania programu kładą przytem nacisk nietyle na wiedzę materjalną, ile raczej idzie o kształcenie myślenia na materjale językowo-gramatycznym. Jako materjał przewidują głównie przykłady, wybrane z czytanek czy potocznego języka. Zniknąć więc powinny z widowni nowego gimnazjum językoznawcze schematy i sztucznie dobierane przykłady, martwe teorje i hipotezy, a miejsce ich zająć powinna obserwacja mowy żywej, zrozumienie jej zjawisk i jej różnorodności, zależnie od warunków, w jakich się ona zjawia, przez kogo i do kogo jest stosowana.

Trzeci dział pracy, objęty tytułem ogólnym „Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu" obejmuje zakres kształcenia zdolności, które można określić jako „sprawność wyrażania się w mowie i piśmie". Program żąda, by nauczyciel uczył swojego ucznia pisać i wypowiadać: opowiadania, opisy, charakterystyki, przemówienia, by uczył selekcji materjału faktycznego, doboru słownika, komponowania każdego z tych wytworów. Jest to jakby prymitywna „szkoła literacka". Wymaga ona ze strony nauczyciela, prócz dokładnej znajomości stylistyki, także opanowania samej techniki i właściwych, celowych metod.

W każdej klasie gimnazjum kładzie program bardzo silny nacisk na uczenie wygłaszania „utworów poetyckich i prozaicznych z uwzględnieniem akcentu logicznego i uczuciowego". Ćwiczenia winien poprzedzić odpowiedniem przygotowaniem do wygłaszania, polegającem na rozważaniach, dotyczących przestankowania, akcentów oraz modulacji głosu. I znowu, ażeby spełnić ten postulat programowy, nauczyciel musi opanować teoretycznie i praktycznie kunszt żywego słowa; inaczej bowiem nauczanie w tym zakresie zejdzie, bo zejść musi, na fałszywe tory, na marnowanie godzin szkolnych.

Takie są wymagania, stawiane przez program nowego gimnazjum nauczycielowi-poloniście. Słuszną jest rzeczą, aby uczelnia, mająca prawo kwalifikowania nauczyciela, wzięła pod uwagę jakość i zakres tych postulatów i przystosowała się do nich, ażeby brała odpowiedzialność za to, czy i jak przygotowuje do sprawowania szczytnego zawodu.

Jak wiadomo, wykształcenie pełne nauczyciela opiera się na magisterjum i egzaminie pedagogicznym. Egzamin pedagogiczny obejmuje

ogólne zasady wychowawcze i dydaktyczne wraz z metodyką nauczania języka polskiego. Natomiast zakończeniem przygotowania fachowego nauczyciela-polonisty jest magisterjum z języka polskiego.

Studjum języka polskiego w naszych uniwersytetach jest na podstawie rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 26 marca 1926 częścią studjum filologji polskiej. Pozwala ono na dowolny wybór jednego z dwóch kierunków: 1-o) językoznawczego, 2-o) literackiego.

Magisterjum z języka polskiego wymaga złożenia następujących egzaminów i prac:

1) dział wspólny dla obu grup:

kolokwium z głosowni opisowej języka polskiego,
egzamin z gramatyki opisowej współczesnej polszczyzny,
egzamin z gramatyki opisowej języka starocerkiewnego,
kolokwium z języka łacińskiego (lub stopień z gimnazjum),
kolokwium z języka greckiego (lub stopień z gimnazjum),
egzamin z historji politycznej, ustrojowej i kulturalnej Polski,
egzamin z głównych zasad nauk filozoficznych,
egzamin z historji literatury polskiej wraz z podstawowemi wiadomościami z teorji literatury,
egzamin z historycznej gramatyki języka polskiego i dialektologji;

2a) grupa języka polskiego:

egzamin z języka starocerkiewnego,
egzamin z porównawczej gramatyki jęz. słowiańskich,
praca magisterska,
egzamin z hist. gramatyki i dialektologji jęz. polskiego;

2b) grupa historji literatury polskiej:

egzamin z historji literatury greckiej i rzymskiej,
egzamin z historji lub jednej z literatur obcych nowożytnych,
praca magisterska,
egzamin z historji literatury polskiej ze szczególnem uwzględnieniem jednej z epok (zob. praca mag.).

Sprawy, czy takie magisterjum jest naukowo wystarczające, czy przygotowuje do naukowej samodzielnej pracy nad literaturą polską, nie chcę i nie mogę tutaj poruszać. Jest to zagadnienie aktualne dzisiaj dzięki wystąpieniu prof. Kołaczkowskiego. Toczy się dyskusja, zjawiają się próby reformy studjum. Dla mnie leży ta dziedzina w tej chwili poza obrębem zainteresowań. Interesuje mnie natomiast tylko przystosowanie tak pojętego magisterjum do potrzeb zreformowanego gimnazjum.

Patrząc na zestawienie z tego punktu widzenia, odrazu zauważyć możemy, że całe magisterjum pod względem zasięgu obydwu grup jest w zupełności niewspółmierne do zapotrzebowań, wykazanych przez program gimnazjum. Brak w niem więc zupełnie wszystkich działów kulturalistycznych. W studjum uniwersyteckiem, przygotowującem nauczyciela, „kultura" musiałaby objąć dokładną historję kultury polskiej i obraz kultury współczesnej na tle ogólno-europejskiem, z uwzględnieniem kultury mniejszości narodowych polskich. Naukę o kulturze możnaby natomiast oprzeć na znajomości historji politycznej i ustrojowej Polski, uzyskanej przez studenta w ciągu nauki gimnazjalnej. Ten bowiem zasób wiadomości — zdaniem mojem — jako podbudowa do dalszej nauki byłby w zupełności wystarczający.

Zupełnie brak w magisterjum estetyki; bo nie można uważać za wystarczające załatwienie tych zagadnień, najistotniejszych dla polonisty, przez „egzamin z głównych zasad nauk filozoficznych". Łączy się z tem pominięcie nauki o sztukach plastycznych i stylach, które choćby dla celów naukowych, dla uzyskania poglądu na związki i łączność między poszczególnemi działami sztuki powinny być uwzględnione.

Niezmiernie charakterystyczne dla obecnego studjum i wieńczącego je magisterjum jest potraktowanie stylistyki i teorji literatury. W magisterjum są one „przyczepione" do pierwszego egzaminu z historji literatury, poprostu, jak rzecz nieważna, czy mało potrzebna poloniście. W podręczniku informacyjnym z r. 1929, wydanym przez Warsz. Koło Polonistów p. t. *Co czytać, przygotowując się do egzaminów magisterskiego i nauczycielskiego*, przejrzanym i poprawionym przez docenta ś. p. M. Hartleba, znajdujemy spis dzieł i opracowań, zestawiony bardzo dokładnie i szczegółowo, zawierający nawet takie pozycje, które niejednokrotnie swą obecnością budzą poważne wątpliwości. Ale w spisie tym nie znajdujemy ani jednej stylistyki, ani jednego dzieła z zakresu teorji literatury. Niema dzieł najbardziej elementarnych z tego zakresu; ani Wójcickiego, ani Komarnickiego, ani Chmielowskiego. A przecież z tej broszury czerpią wstępne wiadomości o studjum początkujący adepci polonistyki. To pominięcie świadczyłoby tem silniej o tem, że zagadnienia teoretyczne potraktowane zostały na studjum po macoszemu. Czy zgodne jest to z duchem czasu, ze stanem i kierunkiem dzisiejszej nauki o literaturze — nie miejsce i czas o tem sądzić. Ale z punktu widzenia potrzeb dzisiejszej nauki szkolnej objaw ten należy uznać, co najmniej, za wysoce niepożądany.

Językoznawstwo, któremu poświęca się podczas studjum tyle pracy i uwagi, potraktowane jest jako nauka martwa, zamknięta w sobie, wyodrębniona zupełnie poza zakres twórczości literackiej i mowy żywej. Język w tem ujęciu staje się tworem sztucznym. Między nauką o języku a językiem, jako środkiem wypowiadania się, istnieje twardy przedział, a brak

jest syntezujących punktów stycznych ujmowania twórczości pod kątem języka i traktowania języka, jako podstaw sądu o twórczości.

Wreszcie w zupełnem zaniedbaniu pozostaje cały dział sprawnościowy mówienia i pisania. Nikt nie dba o to, jak student czyta, jak pisze, jak mówi. Lektorat dykcji i deklamacji jest nieobowiązkowy i w magisterjum nie dochodzi zupełnie do głosu. Studenci piszą wyłącznie rozprawki i rozprawki, których również nikt ich pisać nie uczy; jak w dotychczasowem gimnazjum, liczy się i tutaj na intuicję i naturalny rozwój zdolności studenta. Nie kształci się zupełnie szarego pracownika, któryby poprawną formę opanował nie intuicyjnie, lecz świadomie. W zestawieniu z nauką o języku, rozbudowaną nadmiernie, dojść można do wniosku, że uniwersytet traktuje język wyłącznie jako materjał badania, nie budzi natomiast żadnego kultu dla mowy ojczystej.

Trudno mówić generalnie o metodach pracy na uniwersytetach, zdaję sobie bowiem sprawę, że zależy ona w wysokiej mierze od indywidualności i jakości zainteresowań przedewszystkiem samego profesora. Można jednak mówić o przewadze pewnego kierunku studjów, ujawniającego się wyraźnie choćby w publicznych dyskusjach. I te metody należałoby również osądzić z punktu widzenia przydatności ich dla późniejszej pracy nauczycielskiej.

Metody, stosowane i utrzymywane w studjum polonistycznem, uległy w ciągu wieków trwania uniwersytetów najmniejszym chyba odświeżeniom i unowocześnieniom. Przewagę jeszcze ustawicznie mają wykłady, które jako metoda nauczania w w. XX nie wymagają chyba szerszych omówień i komentarzy. Seminarja, poświęcone głównie badaniom genetyczno-literackim, czy językoznawczo-scholastycznym, skierowują uwagę studentów głównie na wartość czynników erudycyjnych w wykształceniu, czem zacieśniają pole widzenia, zmuszają do zajmowania się drobnostkami i szczególikami. Nie zaprzeczam ich wartości tem samem; sprzeciwiam się tylko wyłączności i jednostronności kształcenia polonisty. Uważam, że podczas studjów winno się znaleźć miejsce również na wyładowanie samodzielnego, szerszego poglądu studenta. Mogłoby się to odbywać w obowiązkowych parlatorjach literatury współczesnej, w których swobodne dyskusje rozwijałyby się na podstawie krótkiego zagajenia. Wprowadzenie tematów nowych wpierw, „nim się jak figa ucukrują, jak tytoń uleżą", przyczyniłoby się niewątpliwie do ożywienia studjum i rozszerzenia zainteresowań i inteligencji słuchaczy.

Ostatni atak opinji publicznej głównie tego właśnie dotyczył punktu. Wypowiedzieli się wtedy również i najwybitniejsi świezi magistrowie, przyznając, że wyrobienie swoje zawdzięczają głównie samokształceniu i pracy w organizacjach, natomiast *studjum* dało im w tym kierunku bardzo mało. Z punktu widzenia nauczycielskiego ta właśnie szerokość poglądu

jest może najważniejsza, jest dla wartości nauczania najistotniejsza. I w tym zakresie magisterjum również zrzec się musi swego udziału.

Jakiż z tego wniosek? Jakie wnioski? Czy reforma studjum?

Do zabierania głosu w tej sprawie na podstawach tak zacieśnionych, jakie sobie wybrałem, nie czuję się ani uprawniony, ani powołany. Stwierdzam tylko, że w tej chwili reforma studjum polonistycznego jest sprawą otwartą. Reforma ta, przeprowadzona z punktu widzenia naukowego, a nie szkolnego, albo uwzględni niektóre z postulatów szkoły, albo ich nie uwzględni w zupełności, pozostając zarówno co do zakresu, jak i co do metod w swojem dotychczasowem zacieśnieniu. W pierwszym wypadku wystarczyłoby dopełnienie magisterjum egzaminem uzupełniającym, obejmującym te działy, które z punktu widzenia szkoły są i będą konieczne. Uniwersytet musiałby tylko przez stworzenie odpowiednich katedr i lektoratów dać słuchaczom sposobność do uzupełnienia swego wykształcenia.

W drugim wypadku nie widzę innego wyjścia jak tylko wprowadzenie odrębnego naukowego egzaminu nauczycielskiego, któryby, skonstruowany w myśl potrzeb szkoły, orzekał o kwalifikacji kandydata do zawodu nauczycielskiego. Ale zdać musimy sobie sprawę z tego, że w tym drugim wypadku magisterjum stanie się wyłącznie pierwszym egzaminem naukowym, otwierającym pole do jednego zawodu: do zawodu „uczonego". Pozbawione wszelkich cech celowości praktycznej, zapewne zamknie koło oderwanego od życia, wyniosłego odosobnienia uczonych na tle otaczającej rzeczywistości.

Zygmunt Leśnodorski.

Pierwiastki wychowawcze polskiej literatury regjonalnej.

Wśród aktualnych zagadnień nowoczesnego wychowania, realizowanych w odrodzonej szkole polskiej, spotkamy się również i z ideą regjonalizmu; odpowiednie elementy natury regjonalnej wyzyskujemy w dzisiejszej szkole, tak przy nauczaniu języka polskiego, historji, geografji, przyrody, rysunków, jak i przy układaniu programu działalności kół krajoznawczych, organizacji szkolnych kolonij i obozów letnich czy zimowych, osiedli, względnie w związku z urządzaniem wycieczek krajoznawczych i gospodarczych. Chodzi tutaj o to, by wychowanie młodzieży oprzeć w pewnej mierze o środowisko, z którego ona pochodzi. Chodzi o to, by umożliwić i ułatwić uczniowi zetknięcie się z kulturą ludową, z życiem wsi, pięknem krajobrazu ziemi rodzinnej: „Regjonalizm, powstały we Francji jako reakcja przeciwko centralizmowi, jego tradycjom, został w Polsce Odrodzonej podjęty właśnie w zgodzie z tradycją dekoncentracji i w trosce

o pogłębienie kultury polskiej, tak w gruncie rzeczy jednolitej pod względem treści i formy"[1]). W artykule niniejszym zajmę się ogólną analizą pierwiastków wychowawczych poznawczych, i estetycznych, tkwiących w polskiej literaturze regjonalnej.

Lektura powieści, osnutej na tle życia i przyrody wiejskiej, niewątpliwie może wzbudzić pewne zainteresowanie się czytelnika opisywanym tematem. Wszystko tutaj jest przecież niezwykle „poglądowe", konkretne, opiera się o autentyczną rzeczywistość, którą łatwo można porównać i skonfrontować z opisującym ją tekstem! Utwory o charakterze regjonalnym odznaczają się pewnym swoistym „egzotyzmem", który dzisiaj jest wartością szczególnie ponętną, zwłaszcza dla mieszkańców wielkich ludzkich zbiorowisk, gdzie panuje ożywiony rytm zmechanizowanego, wielkomiejskiego życia. Może odgrywa tutaj swoją rolę i przemęczenie się współczesnego człowieka „cywilizacją" i nadmiernym rozrostem udoskonaleń technicznych i wynalazków — w każdym razie w literaturze europejskiej jest on dzisiaj szczególnie *en vogue*. Świadczy o tem chociażby popularność Loti'ego, Farrère'a, Moranda, Londona, Curwooda, Kipplinga, Conrada, Ossendowskiego i wielu innych, równie wybitnych jak i poczytnych autorów. Polska posiada swój własny egzotyzm — chociażby w krajobrazie i folklorze huculszczyzny, czy skalnego Podhala. Egzotyzm ten zaś jest dla nas szczególnie bliski, bo jest nasz i jest łatwo dostępny. Artystyczne ujęcie piękna krajobrazu w opisie literackim uczy czytelnika obserwować i studjować piękno przyrody, reagować na nie, odczuwać jego wdzięk, czy też potęgę. Dzięki podobnej lekturze wytworzyć się może owa atmosfera nastroju emocjonalnego, która w wychowaniu i urabianiu naszej postawy wobec życia i jego zjawisk, ważną rolę odgrywa; wartość czynników natury irracjonalnej w wychowaniu młodzieży nie wymaga chyba głębszego uzasadnienia. — Uwagi powyższe mogę zaś poprzeć pewną obserwacją, zaczerpniętą z własnych przeżyć. Zanim zetknąłem się bezpośrednio ze światem gór, pociągnęło mnie ku nim pewne zainteresowanie, wytworzone a priori przez lekturę *Skalnego Podhala* Kazimierza Przerwy Tetmajera. Zanim poznałem Tatry, miałem już wyrobioną w stosunku do nich pewną postawę, że się tak wyrażę, „emocjonalno-wzruszeniową"; wywołała ją owa nieporównana wizja artystyczna autora *Legendy Tatr*.

Poza czynnikami natury estetycznej w literaturze regjonalnej znajdziemy jednak wartości jeszcze głębsze. Lektura — chociażby jedynie fragmentów — *Wiatru od morza* Żeromskiego ukaże wyobraźni czytelnika nietylko obrazy piękna i potęgi polskiego krajobrazu morskiego. Zawarte tutaj opisy budującej się Gdyni, gdyńskiego portu, helskiej kolei —

[1]) Z. Lorentz: *Regjonalizm w szkole, jako czynnik wychowawczy* (w zbiorowej książce p. t. *Z zagadnień wychowawczych*. Łódź 1931).

tworzą wymowną ilustrację gospodarki młodego państwa „na tym jałowym skrawku wybrzeża", dają świadectwo polskiej myśli twórczej i organizacyjnej energji. W naszej literaturze regjonalnej spotkamy się zatem nietylko z opisem krajobrazu przyrodniczego, lecz także z krajobrazem gospodarczym. Czytelnik zetknie się tutaj ze światem, na którym decydujące piętno wycisnęła ręka ludzka, wydobywając i zużytkowując dla społecznych korzyści bogactwa, tkwiące w przyrodzie. *Ludzie bezdomni* Żeromskiego, powieści G. Morcinka[1]), opisują krajobraz okręgów górniczych, węglowych, przemysłowych. W *Ziemi obiecanej* Reymonta zetkniemy się z miastem tysiąca kominów fabrycznych — światem pracy, techniki, przemysłu. Jednem z naczelnych haseł odrodzonej szkoły polskiej jest idea wychowania państwowego[2]). Wychowanie państwowe zaś, a zwłaszcza jeden ze szczególnie ważnych jego odcinków — wychowanie gospodarcze[3]) wymaga czynnego ustosunkowania się względem naszej rzeczywistości nietylko kulturalnej i politycznej, lecz także i gospodarczej. W organizacji wychowania w szkole kładziemy zatem nacisk na rozbudzanie miłości w stosunku do ojczystego kraju, propagandę morza, wyrabianie zainteresowania się bogactwami naturalnemi Polski, jej handlem, przemysłem, życiem gospodarczem. Dużą zatem pomocą w budowaniu podstaw wychowania państwowego może być właśnie literatura regjonalna[4]).

Ziemia — przyroda — krajobraz — są tłem, na którem żyje człowiek. Lektura utworów o charakterze regjonalnym daje czytelnikowi sposobność zapoznania się z życiem szerokich sfer świata pracy — z życiem chłopa, górala, rybaka Kaszuba, górnika, robotnika fabrycznego. I ten czynnik nie jest obojętny z punktu widzenia propagandy idei harmonijnej współpracy wszystkich bez wyjątku obywateli Rzeczypospolitej dla dobra zbiorowego. Z punktu widzenia interesu społecznego nie powinien istnieć żaden sztuczny przedział, żaden dysonans i antagonizm klasowy między światem miasta i wsi, między masą robotniczą i chłopską a sferą t. zw. inteligencji pracującej. Przeciwnie, na przedstawicielach tej ostatniej ciąży pewien obowiązek kulturalnej propagandy i pracy społecznej na terenie właściwych — zawodowych i ideowych ugrupowań. Przedewszystkiem zaś na prowincji każda placówka zawodowa, objęta przez inteligenta, winna

[1]) *Serce za tamą, Wyrąbany chodnik.*

[2]) Zob. Kalicińska Fr.: *Bibljografja wychowania obywatelskiego.*

[3]) Zob. Grabski St.: *Wychowanie gospodarcze społeczeństwa,* Warszawa 1929; *Nauczyciel a kultura gospodarcza narodu,* Warszawa 1931.

[4]) Patkowski Aleks.: *Poznanie własnej ziemi jako podstawa wychowania obywatelskiego.* (Zrąb, t. III); Sawicki L.: *Idea i organizacja krajoznawstwa w Polsce,* Kraków 1928; Seweryn T.: *Ideologja kół krajoznawczych młodzieży* (w zbiorowej książce: *U progu nowych założeń polskiej szkoły handl.,* Kraków 1934).

stać się równocześnie placówką ekspansji oświatowo-kulturalnej [1]). I o tem nie wolno zapominać przy realizacji programu wychowania w szkole. Okazji zetknięcia się ze światem pracy dostarczy uczniowi i wycieczka krajoznawcza na wieś, i gospodarcza, dla zwiedzenia odpowiednich objektów przemysłowych i górniczych, — pobyt na kolonji letniej i zimowej, na obozie i osiedlu; młodzież tutaj winna wchodzić w żywy kontakt z wiejską ludnością, brać udział w jej pracach i obrzędach, urządzać dla dzieci wiejskich odpowiednie pogadanki i przedstawienia [2]). Wiele sposobności dla propagandy społeczno-kulturalnej daje również organizacja świetlic dla dzieci ze sfer robotniczych w mieście etc. Lektura zaś utworów literackich, osnutych na tle życia wiejskiego i robotniczego, może przyczynić się do wzbudzenia właściwych zainteresowań wśród młodzieży, a w każdym razie dostarcza okazji do dyskusji na pewne ogólne i gospodarcze tematy. Przy omawianiu np. *Chłopów* Reymonta w klasie może więc nauczyciel skierować dyskusję na tematy niedomagań społecznych, kulturalnych, oświatowych i gospodarczych wsi polskiej — (wiele szczegółów, opisanych w tej powieści, posiada aktualną wartość jeszcze i dziś), — oraz nad sposobami zaradzenia im i zapobiegania złemu. Wyłoni się tutaj może zagadnienie, jakiemi drogami winna iść propaganda kulturalna na wsi, i co możnaby zdziałać na terenie takich Lipiec reymontowskich, by poprawić warunki duchowe i materjalne życia tamtejszej ludności.

Nie jest chyba konieczne szerzej rozwodzić się na temat korzyści, jaką daje literatura regjonalna w związku z poznawaniem naszej kultury ludowej. Ludowa obyczajowość, sztuka i przemysł są ważnym składnikiem naszego kulturalnego dorobku narodowego. Literatura regjonalna zaznajomi ucznia z gwarą ludową i nauczy patrzeć na nią, nie, jako na pewną prostacką formę ,,zepsutej mowy miejskiej", tylko jako na wartość tradycyjną i odrębną, cenną i interesującą, tak z punktu widzenia jej barwy i piękna, jak i ze względu na interesy badań naukowych językoznawczych. Program nowego gimnazjum państwowego przewiduje zresztą w związku z nauką o języku ojczystym w klasie IV pewien zakres ,,wiadomości o gwarach", łącznie z lekturą paru tekstów gwarowych [3]).

---

[1]) Sondel J.: *Działacz społeczny w środowisku wiejskiem*, Kraków 1934. Specjalny nacisk na ten odcinek wychowania kładzie szkolnictwo zawodowe. Zob. Leśnodorski Z.: *Cele i zadania szkolnictwa handlowego*, odb. ze *Sprawozdania Szkoły Ekonom. Handl.* w Krakowie za rok szk. 1933/34.

[2]) Zob. Rondthaler: *Osiedla szkolne w Polsce*, Warszawa 1933. Por. także *Sprawozdania Stowarzyszenia Domu Zdrowia i Kolonji Wakacyjnej w Harbutowicach* z lat 1932—34.

[3]) ,,Rozróżnianie mowy wykształconej, języka literackiego, gwar ludowych. Główne właściwości gwary w porównaniu z mową wykształconą (na tle tekstu jednej z gwar najlepiej uczniom znanej)". — *Program nauki w gimn. państw. Język polski* (projekt), Lwów 1933, str. 19.

W utworach Tetmajera, Reymonta, Orkana i innych autorów, znajdziemy obfity materjał dla zaznajomienia się z folklorem ludowym, jego obrzędowością i obyczajem, dla poznania poezji i muzyki ludowej, ludowej sztuki i ludowego przemysłu artystycznego. Są to wartości zwolna zanikające, — wypierane przez wpływy kosmopolitycznej cywilizacji wielkich środowisk miejskich. Do stopniowego zaniku stroju ludowego — tego zewnętrznego wyrazu przynależności regjonalnej — przyczyniają się także czynniki natury ekonomicznej, masowa produkcja fabryczna standaryzowanych wyrobów [1]). Tem bardziej więc należy otoczyć opieką i zainteresowaniem istniejące jeszcze żywe przejawy kultury ludowej, które mają wartość nietylko estetyczną, lecz również i kulturalną, i narodową.

Poza tem nietylko w formie, lecz i w treści utworów literatury regjonalnej znajdziemy wiele wysokich, wychowawczych wartości. Opowieści na tle życia ludzi pracy zawierają niejednokrotnie obrazy wyczerpującej i mozolnej walki o byt, obrazy zmagań się człowieka z surową przyrodą, z ciężkiemi warunkami materjalnemi, twardym, bezlitosnym losem. W walce tej gną się i łamią często charaktery słabe, nieraz zwycięża i triumfuje zło — równocześnie jednak krzepią się, krystalizują i hartują charaktery silne, które cechuje siła wytrwania. Wysokie wartości wychowawcze tkwią w kulcie pracy, energji i tężyzny tak moralnej, jak i fizycznej. Prawda, że w utworach tego typu znajdzie się niejeden obraz malowany naturalistycznie, niejeden opis, przedstawiony z brutalną grozą. Obrazy takie sugeruje jednak pisarzowi tendencja moralna — idea walki ze złem. Przytem zaś na najbardziej naturalistycznie malowanem tle rozkwita często krzepiący wiarę w człowieka i dobro — promień szlachetnego idealizmu. W powieści J. Wiktora *Tęcza nad sercem* postać nędznej żebraczki, gazeciarki z podmiejskiej ulicy, urasta do poziomu prawdziwych wyżyn moralnych i franciszkańskiej miłości przyrody i człowieka. Historja rodziny Ślimaków w *Placówce* Prusa zawiera w sobie szlachetny patos bohaterstwa. Sprawa osobista chłopa, którego Niemcy chcieli pozbawić ziemi, staje się już tutaj sprawą społeczną, symbolem walki o polską narodowość i polski stan posiadania. Wspaniałe fragmenty *Wiatru od morza* Żeromskiego uczą szlachetnej dumy narodowej, wiary w biologiczne siły narodu, jego rozrost i potęgę. Cytowane powieści Żeromskiego, podobnie jak

---

[1]) Jako charakterystyczny przykład owej przemiany w obyczajowości ludowej można podać wydarzenie następujące: kiedy dyr. Kotarbiński wystawiał po raz pierwszy *Wesele* Wyspiańskiego na scenie krakowskiej w r. 1901, wypożyczył oryginalne sukmany i stroje od chłopów bronowickich. Kiedy zaś przed paru laty z okazji przyjazdu jakiegoś zagranicznego gościa do Krakowa — trzeba było skompletować liczniejszy zastęp banderji Krakusów, wypadło pewną ilość sukman wypożyczyć dla nich z ... teatralnej rekwizytorni.

i regjonalne, i historyczne powieści Zofji Kossak-Szczuckiej, związane ze Śląskiem[1]), w zasadniczy sposób apoteozują przytem polskość tych ziem, które przez wieki oderwane były od macierzy i wystawione na silną ekspansję czynników germanizacyjnych. Podobnych przykładów na ideowo-moralne i narodowe wartości literatury regjonalnej przytoczyć można więcej.

Rzecz charakterystyczna przedewszystkiem, że dawniejsze utwory literatury regjonalnej częstokroć dłużej zachowują swą aktualność, niż współczesne im utwory, osnute na innych motywach. Wystarczy tutaj spojrzeć z dzisiejszego punktu widzenia na powieści np. Orzeszkowej i na cykl *Na Skalnem Podhalu* Tetmajera, porównać dzisiejszą aktualność *Rodziny Połanieckich* Sienkiewicza z aktualnością *Chłopów* Reymonta, lub choćby zestawić dwa utwory tego samego pisarza, jak np. *Lalkę* i *Placówkę* Prusa. Stosunki społeczne i kulturalne wsi odznaczają się daleko większym konserwatyzmem, niż życie mieszkańców większych zbiorowisk ludzkich — miast. W opisach życia ludu znajdziemy pewne charakterystyczne zagadnienia natury ogólnoludzkiej, jak np. ów charakterystyczny, biologiczny związek człowieka z ziemią, dyktujący mu niezłomne prawa życia. Zawsze aktualnym tematem będzie piękno przyrody i idea jego ochrony, kult pomników natury, nastrój żalu za ginącym pierwotnym światem, w którym wciskająca się bezlitosna cywilizacja pozostawia wszędzie ślady ponurego zniszczenia, jak to pięknie opisał Orkan w swej powieści *W Roztokach.*

Dyskusja nad poruszanemi tutaj zagadnieniami zbliża literaturę do życia i pokonuje zbędny, niepotrzebny przedział i dystans — pomiędzy tem, co opisywane jest w książkach, a tem, co się dzieje w rzeczywistości, na co patrzymy, co przeżywamy, czem się interesujemy. Nie na wszystkie jednak zabytki literatury pięknej można patrzeć pod podobnym kątem widzenia. Pomiędzy wizją artysty, jego filozofją i twórczą myślą, a rzeczywistością aktualną, bliską nam i żywą, urasta niejednokrotnie twarda zapora, którą buduje czas i zmieniające się warunki bytu społeczeństwa i narodu. Na utwory z zakresu literatury pięknej, czytane w szkole, winniśmy się jednakowoż patrzeć przedewszystkiem jako na rzeczy piękne i żywe, a nie pod kątem widzenia historycznym.

Oto uwagi, jakie nasuwają się w związku z analizą pierwiastków regjonalnych naszej literatury. Odgrywają zaś one w niej rolę niemałą. Wystarczy zwrócić uwagę chociażby na najwyższe arcydzieło polskiej literatury pięknej — *Pana Tadeusza*, w którym piękno ziemi nowogródzkiej, jej krajobraz, przyroda, ludzie — znalazły, jako podstawowe elementy genezy poematu, tak niepowszedni w swym artyzmie wyraz! Jasną jest rzeczą,

---

[1]) *Wielcy i mali, Legnickie Pole, Kłopoty Kasperka Góreckiego skrzata.*

że przy lekturze tego utworu na te czynniki trzeba zwrócić szczególną uwagę. Program gimnazjalnej lektury obowiązkowej w zakresie języka polskiego przewiduje szereg utworów o charakterze regjonalnym, jak wybór poezyj Konopnickiej, Tetmajera, Kasprowicza, nowele i fragmenty prozy Sienkiewicza, Reymonta, *Placówkę* Prusa etc. Poza tem jednakowoż zarówno w doborze lektur domowych nadobowiązkowych, jak i w wykazie książek zaleconych do czytania [1]), wyzyskać może nauczyciel wiele utworów literatury regjonalnej, tak dawniejszej, jak i nowszej, utworów, odznaczających się wysoką artystyczną wartością. Tatry i Podhale opisali w prozie i wierszu Tetmajer, Orkan, Kasprowicz, Witkiewicz, z Beskidem małopolskim wiąże się twórczość poetycka grupy *Czartaka*, życie górnicze i dzieje Śląska są treścią opowieści G. Morcinka i Z. Kossak-Szczuckiej, reymontowscy *Chłopi* reprezentują folklor i obyczajowość mazurską, piękno kresów wschodnich, Polesia, Litwy, przedstawili w swych powieściach J. Weyssenhoff *(Soból i panna, Puszcza)* i M. Rodziewiczówna *(Czahary, Dewajtis)*, egzotyzm naszej wiejskiej przyrody opisał A. Dygasiński, społeczne nędze emigracji chłopskiej — J. Wiktor. Idea regjonalizmu polskiego najwyższy swój wyraz znalazła jednakowoż w cytowanych już w tym artykule kilkakrotnie powieściach Żeromskiego — *Wiatr od morza* i *Międzymorze*. Z dziejami morza i Pomorza polskiego łączą się wreszcie powieści Ossendowskiego *Pod polską banderą* i *Tam, gdzie się Wisła kończy*. Dla niższych klas gimnazjalnych zasługują wreszcie na polecenie *Wypisy regjonalne* Tynca i Gołąbka, wydane przez Książnicę-Atlas, których wyszło dotychczas dwa tomy; obejmują one szereg prozaicznych i poetyckich fragmentów, ilustrujących przyrodę, krajobraz i kulturę ludową Podhala i Beskidu oraz Śląska. Trudno byłoby znaleźć w Europie drugą obok polskiej literaturę, zawierającą tyle wysokowartościowych utworów, krzewiących ideę regjonalizmu i apoteozujących piękno ojczystego kraju.

Stanisława Menzlowa.

Jak realizowałam program języka polskiego w klasie trzeciej szkoły powszechnej?

Chcąc pokrótce przedstawić sposób realizowania nowego programu na poziomie klasy trzeciej szkoły powszechnej, na wstępie omówić muszę szereg kwestyj ogólnych, odnoszących się do całokształtu materjału poznawczego, przeznaczonego na cały rok szkolny. Na czoło wysuwa się tu za-

[1]) Zegadłowicz, Szantroch, Kozikowski, Brzostowska, Birkenmajer.

gadnienie racjonalnego rozplanowania pracy szkolnej. Materjał poznawczy jest tak dobrany, że — jakkolwiek podzielony na poszczególne przedmioty nauczania — stanowi jednak całość niepodzielną. Stąd też możliwe jest przeprowadzenie ścisłej i szeroko pojętej korelacji. Opracowując rozkład materjału poznawczego na rok szkolny 1934/35, zwróciłam na kwestję tę baczną uwagę. Jeżeli więc w związku z cyklem „Jesień“ przewidywałam opracowanie czytanki *Targ* na lekcji języka ojczystego, na lekcję przyrody-geografji przeznaczyłam omawianie następujących tematów: *Uliczna sprzedaż owoców, targi i sklepy owocowe, wskazówki higjeniczne, związane ze spożywaniem surowych owoców* (str. 57 programu), na lekcje zaś zajęć praktycznych przeznaczałam omawianie kwestyj mycia owoców, przechowywania ich w piwnicach i t. d., a na lekcje arytmetyki następujące tematy: *Zliczanie pieniędzy i płacenie, wyrażenia dwumianowane ze złotemi i groszami, obliczanie należytości za towar, ceny i ilość towaru* (kilogram i litr, str. 63 programu). W związku z temi tematami na lekcjach języka ojczystego opracowywałam następujące zagadnienia: a) wspólne opowiadanie ustne i piśmienne p. n. *Byliśmy na targu*, b) próba samodzielnego jednostkowego opowiadania n. t. *Co kupiła moja mamusia na targu?*, c) pisanie ze słuchu i pamięci urywków wzgl. przeze mnie opracowanego tekstu na temat opracowanej czytanki, d) ćwiczenia słownikowe w związku z omawianiem czynności sprzedawania i kupowania, e) inscenizowanie czytanki *Na targu* oraz czytanie rolami. W związku np. z opracowywaniem w styczniu zasadniczego tematu *Nasze środki komunikacyjne* dzieci czytały następujące czytanki: *Na poczcie, Ekstrapoczta, Jak pociąg rozmawiał z Jacusiem?, Samolot;* równocześnie przeprowadziłam z dziećmi następujące ćwiczenia w mówieniu i pisaniu: a) rozmowa nauczyciela z dziećmi n. t. *Co widzieliśmy na dworcu?*, b) pisanie wspólnie ułożonego opowiadania n. t. *Jak to było na dworcu?* i t. d. Możliwości przeprowadzania ścisłej korelacji jest mnóstwo. Tak np. miesiąc luty poświęcony był niemal w całości na omówienie tematu zasadniczego *Nasz Prezydent* oraz *Władze i urzędy*, a miesiąc marzec na opracowanie zagadnienia *Życie i działalność Pana Marszałka*. Dokoła głównych tych tematów gromadziłam materjał poznawczy, pozostający w jakimkolwiek związku z nimi. O ile brakło mi materjału korelacyjnego w całem tego słowa znaczeniu, natenczas starałam się ująć tak niektóre ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, by w nich był zawarty materjał poznawczy, omawiany na lekcji np. przyrody-geografji. Dzieci z dużem zajęciem brały udział w tak ujętych ćwiczeniach, same przypominały dużo szczegółów i zapamiętywały dobrze poprzednio na innej lekcji opracowany materjał. Jakkolwiek opracowując na początku roku szkolnego starannie rozkład materjału poznawczego, pamiętałam o szerokiem zastosowaniu zasady korelacji, w ciągu roku szkolnego niejednokrotnie zmuszona byłam zmienić go i dobierać inne tematy, bardziej aktualne, a poprzednio na dany miesiąc przeznaczony

materjał przesuwać na dalsze momenty. Aktualizowanie bowiem — jak wiadomo — jest jednem z naczelnych zadań nauczyciela nietylko na poziomie szczebla II i III, ale i I. Wiążąc przy omawianiu różnych tematów rzeczy dawne z obecnemi stosunkami, ogromnie zainteresowałam zawsze dzieci, które później same nasuwały mi możliwości wiązania rozmaitych zagadnień ze współczesną rzeczywistością. Dzieci chętnie gromadziły potrzebne mi wiadomości (wycinki z gazet, fotografje) przynosiły książeczki, w których omawiano dane tematy, prosiły, by mogły odczytać odnośne ustępy, słowem, przyczyniały się tym sposobem ogromnie do ożywienia lekcyj, wnosiły momenty żywej, a tak pożądanej współpracy z nauczycielem. Tym sposobem nieznacznie zupełnie starałam się osiągnąć jeden z głównych celów nauczania w szkole powszechnej, co tylokrotnie podkreśla nowy program: wdrażanie młodzieży szkolnej od możliwie najwcześniejszych chwil uczęszczania do niej, do gromadzenia samodzielnym wysiłkiem potrzebnego do lekcyj materjału nauczania. Z drugiej znów strony postępowanie takie umożliwiało mi uczynienie z lekcyj języka ojczystego ośrodka nauczania. Problem ten został w sposób charakterystyczny podkreślony przez twórców nowych programów. Realizując zaś słuszny ten postulat programu, usuwa się równocześnie z murów szkolnych tak szkodliwie na umysł uczniów działające nauczanie szufladkowe, a zbliża się do nauczania syntetycznego.

Przystępując do szczegółowszego omówienia poszczególnych rozdziałów programu języka ojczystego, pragnę omówić na wstępie jeden z głównych rozdziałów tego programu, a mianowicie „Czytanie". Jak wiadomo, program (str. 49) przewiduje oprócz czytania głośnego i cichego „poprawnych pod względem formy, do psychiki dziecka dostosowanych opowiadań, opisów, podań, legend, bajek, zagadek i t. p." oraz „odpowiednio dobranych wierszy z podręcznika", stopniowe opanowywanie techniki poprawnego, wyraźnego i płynnego czytania" oraz „omawianie treści czytanek z podręcznika, książeczek (ew. pisemek), czytanych w szkole i w domu". Jak wynika z powyższego, dużo zadań czeka nauczyciela języka polskiego, uczącego w klasie III. Ponieważ, jak to wynika z treści i ducha nowego programu, podręcznik do czytania nie może być uważany za jedyne źródło nabrania wprawy w czytaniu tak, że oprócz niego nauczyciel posługiwać się musi książeczkami i pisemkami, starałem się zawsze — o ile to tylko było możliwe — dać uczniom do ręki książeczkę, czy też pisemko. Miałam duże trudności z doborem książeczek, któreby odpowiadały wszystkim wymogom programu, gdyż w bibljotece nie znalazłam ani jednej odpowiedniej, a zdana byłam jedynie na to, co mi przyniosły dzieci, wzgl. na te książki, które posiadałam sama. Mimo to jednak czytałam w szkole dość często urywki z przyniesionych tym sposobem książeczek, polecałam również przeczytać je w całości w domu, a następnie współuczniom opowiedzieć treść. Dzieci

to naogół chętnie robiły, początkowo nie umiejąc jeszcze radzić sobie z nagromadzonemi w książce szczegółami, później jednak sprawa omawiania treści nie nastręczała już poważniejszych trudności, a treść tych książeczek — jak to już poprzednio zaznaczyłam — przyczyniała się ogromnie do urozmaicenia lekcyj. Z pisemek czytywały dzieci regularnie ,,Płomyczek“, abonowany przez nie ze składek, dobrowolnie zbieranych każdego miesiąca. Trzy egzemplarze były zawsze w obiegu. (Stroną administracyjną: zbieraniem składek, wypożyczaniem i t. d. zajmowały się dzieci same). Aktualny materjał, przynoszony przez ,,Płomyczek“ w postaci łatwych, dostępnie napisanych artykułów, oddawał mi zawsze duże usługi w nauczaniu. Czytanie w domu wzgl. w szkole ustępów z podręcznika, pisemka lub książki, pozwoliło mi na zaprawianie dzieci w celowem, cichem czytaniu. Ciche czytanie stosowałam zarówno w szkole, jak i w domu. Dzieci otrzymywały do opracowania szereg zagadnień takich, na które odpowiedzieć mogły wtedy jedynie, gdy przeczytały odnośny ustęp. Niejednokrotnie dzieliłam też klasę na grupy po kilku uczniów, a każda z grup miała za zadanie opracować inne zagadnienie. Praca grupowa uczniów z początku jedynie nastręczała pewnych trudności, uczniowie bowiem nie umieli jeszcze wspólnie pracować zgodnie. Później jednak już nie natrafiałam na podobne trudności, a nawet stwierdzić muszę, że bardzo chętnie pracowali w grupach szczególnie wtedy, gdy same dobierały sobie współpracowników. Ciche czytanie, jakkolwiek przez twórców programu nie wysunięte na plan pierwszy, znalazło u mnie szerokie zastosowanie. Niemniej jednak kładłam — zgodnie z postanowieniami programu — odpowiedni nacisk na wdrażanie uczniów do czytania głośnego w klasie. Czytając głośno, zwracałam uwagę na to, by te tylko dzieci miały książki otwarte, które czytały głośno. Udowodnioną bowiem jest rzeczą, że uczniowie czytający cicho, czytają szybciej, niż ci, którzy czytają głośno. Z drugiej znów strony uczniowie, słuchając tylko, łatwiej dostrzegają błędy i łatwiej rozumieją treść.

Poza tem ćwiczenia przedewszystkiem w czytaniu cichem stosowałam i na innych lekcjach, nietylko języka ojczystego, lecz np. przyrody-geografji. Tekst, zawarty w podręczniku, stanowił w tym wypadku najczęściej materjał, pogłębiający przerobioną lekcję.

W drugiej połowie roku szkolnego oprócz ,,Płomyczka“ dzieci czytały jeszcze pisemko, wydawane przez ,,P. K. O.“, a zaprenumerowane przez członków S. K. O. ,,Młody obywatel“ podobał się bardzo uczniom i dostarczył materjału do niejednej lekcji. (C. d. n.)

Sprawozdania i oceny.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.
Spis książek szkolnych i środków naukowych, dozwolonych do użytku w szkołach średnich ogólnokształcących na rok szkolny 1935/36.
Warszawa—Lwów. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Spis książek zjawił się w tym roku wcześnie, bo już w czerwcu. To przyśpieszenie terminu powitać należy z radością; pozwala ono bowiem na dokładniejsze spokojne rozpatrzenie się wśród książek zaleconych, na odpowiedni ich dobór, zależnie od cech środowiska i szkoły.

Spis podzielony jest, jak i w dwóch latach poprzednich, na cztery działy, obejmujące:

1. książki szkolne dla klas nowego gimnazjum;
2. książki dla klas dawnego gimnazjum;
3. książki dla klasy V;
4. książki pomocnicze dla uczniów i środki naukowe dla uczniów i szkoły.

Zrozumiałą jest rzeczą, że całością Spisu zajmować się nie będziemy; ograniczymy się jedynie tylko do tych części, które dotyczą języka polskiego. Odrazu w tem miejscu zaznaczyć należy, że działy trzeci i czwarty nie zawierają żadnych zmian istotnych, uznaćby je raczej należało za przedruk z wydań dotychczasowych (dokładnie nie skontrolowałem). Dział drugi zawiera zmiany niewielkie, ponieważ nie poświęca się mu już po obecnej reformie specjalnej uwagi. Najwięcej zmian i nowości zawiera natomiast dział pierwszy i jemu też na pierwszem miejscu należy poświęcić dokładniejsze omówienie.

W kl. I: pozostają dotychczas zatwierdzone trzy czytanki (Balicki—Maykowski, Bielak — Bystroń, Gaertner — Łempicki); w nauce o języku do dotychczasowych dwóch (Gaertner, Klemensiewicz) przybywa trzeci podręcznik S. Szobera: *Nauka o języku dla kl. I gimnazjalnej.*

W kl. II w zakresie podręczników żadne zmiany nie zaszły; mamy więc jeden dawny podręcznik czytanek Balickiego—Maykowskiego i trzy podręczniki do nauki o języku.

Dla kl. III zatwierdzone zostały dwa zbiory czytanek: 1) J. Balicki i S. Maykowski: *Mówią wieki* cz. III i 2) F. Bielak i J. S. Bystroń: *Życie polskie.* Do nauki o języku pod ogólnym tytułem: *Gramatyka i ćwiczenia ortograficzne* (?) zatwierdzono trzy podręczniki: H. Gaertner: *Mowa polska* cz. III; Z. Klemensiewicz: *Język polski* cz. III; S. Szober: *Nauka o języku* cz. III.

Dział lektury w zakresie kl. I i II wykazuje pewne zmiany; jest to dowodem, że przewidywana zmienność spisów lektury dla poszczególnych klas zostaje zrealizowana. A więc w klasie pierwszej zauważamy w dziale: *Utworów, związanych z programem*, dwie nowe pozycje; są to Parandowskiego opracowania — streszczenia Iljady *(Wojna trojańska)* i Odyssei *(Przygody Odysseusza).* Książki te pozwolą młodzieży zaznajomić się w pięknem, artystycznem opracowaniu z treścią arcydzieł, z których czyta wyjątki. Z klasy drugiej przesunięto do klasy trzeciej Żurakowskiej: *Roman i dziewiętnastu* i Prusa: *Powracająca fala.* Zdaje mi się, że zasługiwał na przesunięcie również dla klasy wyższej (kto wie, czy nawet nie czwartej) Dąbrowskiej *Uśmiech dzieciństwa.*

Uczniowie w kl. II okazali się jeszcze za młodzi na to, by zrozumieć tę książkę, której piękno opiera się głównie na sentymencie osoby dorosłej do własnej przeszłości. Tak wskazuje mi własna praktyka. Czy i o ile ma ona wartość objektywną — nie wiem. Wskazać to powinna ankieta, którą obecnie rozpisały Ogniska na temat nauczania języka polskiego w kl. II.

Spis lektury dla klasy trzeciej zawiera 36 pozycyj, ugrupowanych według sześciu działów. Mamy więc osobno wymienione trzy „utwory, związane z programem": *Dziady* cz. II, *Balladyna*, *Ojciec zadżumionych*; poza tem I dzieje Polski (9 utw.); II walki o niepodległość i obrazy wojenne (2), III życie młodzieży (3), IV egzotykę (6), V podróże, wyprawy naukowe, sport, lotnictwo (5), VI obrazy z życia, zagadnienia społeczne, powieść, nowela (6); nieobjęte żadnym działem figurują osobno dwie książki ś. p. Marszałka J. Piłsudskiego.

W dziale drugim spisu znajdujemy dwukrotnie ciekawą inowację, na str. 27 i 33; jest to nowy rozdział, zatytułowany: *Książka, uzupełniająca podręcznik.* Wymieniona jest pod tym tytułem *Literatura polska* Balickiego — Kleinera — Maykowskiego T. I cz. I—III. Zastanawia niezwykłość zakwalifikowania tego podręcznika i sposób umieszczenia go w *Spisie;* dotychczas bowiem książki uzupełniające podręczniki pomieszczane były w dziale IV *(Książki pomocnicze dla uczniów* i t. d.); ponadto zaznaczyć trzeba, że wymieniona książka nietyle „uzupełnia" podręcznik, ile sama jest dobrym i ciekawym, choć może zbyt obszernym, jak na kl. VI, podręcznikiem [1]).

Takie nowości przynosi *Spis*, rozpatrzony od strony swej zawartości. Oprócz całej nowej kl. III n. g. podnieść należy z uznaniem wzbogacenie pozycjami nowemi dotychczasowych wykazów, czujność nad zmianami i doborem lektury, ciekawe i bogate uwzględnienie tego działu, co zaznacza się szczególnie w kl. III.

Podnosząc to z uznaniem, nie mogę jednak pominąć również stron ujemnych *Spisu*, choćby dlatego, żeby na przyszłość ich uniknięto. Bolączką *Spisu* jest strona redakcyjna. Wogóle przedstawia się ona bardzo kiepsko; szczególnie zaś odnosi się to do wyredagowania spisu lektur, przeznaczonych dla nowego gimnazjum.

W spisach tych Ministerstwo podaje tylko autora i tytuł utworu bez żadnych danych bibljograficznych. Przedewszystkiem więc nie wymienia *Spis*, zalecający dany utwór, czy zalecenie odnosi się do książki wydanej drukiem, czy do rękopisu, jakkolwiek aprobatę wydawano jednym i drugim. Tak np. po dziś dzień można stracić zdrowie na poszukiwaniu wydania dla młodzieży powieści W. Sieroszewskiego *Zamorski djabeł*, albowiem książki takiej wogóle niema w handlu. Podobnie nie można znaleźć w księgarniach książki B. Chwaścińskiego i J. Wojsznisa *Wśród gór Marokka*, W. Ostrowskiego: *Na szczytach Kordyljerów*, A. Struga: *Mogiłki*, P. Choynowskiego: *Wigilja wojewody*, *O pięciu Panach* (sic!) *Sulerzyckich* w wydaniu BUL Geb. i Wolffa. Co z temi książkami? Wyszły, czy nie wyszły? Jeżeli nie wyszły, to czy ma się je kupować w zbiorkach, w jakich się zjawiły, czy może zjawią się jako osobne przedruki? I kto rozstrzygnie tę zagadkę?

Brak danych bibljograficznych prowadzi do jeszcze przykrzejszych zawikłań. W spisie lektur wymieniono np.: W. Reymonta *Za frontem*. Pytam: co to znaczy? *Za frontem* jest wyczerpanym zbiorkiem, zatytułowanym według pierwszej noweli. Wydanie drugie tego zbiorku (Bibl. Laur. Nobla) nosi tytuł: *Pęknięty dzwon*; znajduje się w nim i nowelka *Za frontem.* Więc

---

[1]) Recenzję pomieścimy w jednym z najbliższych numerów *(Red).*

co jest przeznaczone na lekturę: jedna nowelka czy cały zbiorek? Ten wyczerpany? A może należy kupić i czytać *Pęknięty dzwon*? Zaprawdę, trudną zagadkę, zadała nam Redakcja. Ale zdarzy się jeszcze trudniejsza i przykrzejsza, wyglądająca na rzecz niewiarygodną: Na str. 12 *Spisu* zamieszczono jako lekturę taką pozycję: J. Piłsudski: *Wybór pism. Wyd. II opracował N. Koziński.* Z przykrością skonstatowałem, że o takiem wydaniu pism śp. Marszałka nawet nie słyszałem. Niestety, i w żadnej księgarni nic takiego nie znają. Przychodzi mi na myśl, czy nie jest to pomyłka. Może tu chodzi o książkę pod całkiem innym tytułem: J. Piłsudski: *Pisma wybrane. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył* Kazimierz Kosiński *(Wydanie drugie — rozszerzone) Warszawa 1934, Bibljoteka „Zrębu". Wydawnictwo Towarzystwa Kultury i Oświaty.* Jeżeli przypuszczenie moje jest uzasadnione, w takim razie redakcja *Spisu* dałaby dowód ogromnego niedbalstwa, puszczając tak sfałszowaną pozycję w odniesieniu do pism śp. Marszałka. Jeżeli nie zgadłem, w takim razie kto mi sprawę wyjaśni?

Przy wymienianiu lektury dla klasy I i II (przy klasie III nie!) podano jako uwagę w odsyłaczu: „Przy doborze lektury winni nauczyciele zwracać uwagę na ceny książek, wybierając z pośród wydań dozwolonych (podkr. moje) przedewszystkiem najtańsze". Z uwagi tej dowiadujemy się, że jest widocznie każdej książki kilka wydań „dozwolonych" i że są w różnej cenie. Tak przynajmniej mi się wydaje; bo chyba ta uwaga nie oznacza, że należy do czytania wybierać ze spisu nie to, co najpotrzebniejsze, tylko to, co najtańsze. Jeżeli jednak mamy wybierać — to pytam — może naiwnie — z czego? Gdzie mam znaleźć zestawienie wydań dozwolonych „Ferenike i Pejsidoros"? Czy „dozwolony" oznacza książkę do bibljotek szkolnych, czy może jaką inną „klasę". Ile jest wydań Muszałówny *Pod olimpijskim sztandarem?* Skąd ma się o tem dowiedzieć nauczyciel na prowincji, gdzie księgarnie — no, lepiej nie mówić.

Czasem w spisie lektur zjawia się jakiś fragment określenia bibljograficznego. Ale tylko fragment. Tak np. Sienkiewicza *Quo vadis?* ma dopisek: „(wyd. popularne, autoryzowane)", (str. 7). Kto to wydał? Czy chodzi tu o popularność w znaczeniu taniości czy o skrót dla młodzieży? Co znaczy określenie „autoryzowane" przy „popularne"? Ostatecznie ze spisu nie wiadomo, czy młodzież ma czytać *Quo vadis?* w całości, czy w autoryzowanej przeróbce dla młodzieży. Podobnie nie wiadomo, czy ma się czytać w oryginale, czy w przeróbce dla młodzieży: *Starą baśń, Huragan* i t. p., ponieważ i jedno i drugie wydanie jest — zdaje mi się — dozwolone.

Stosunkowo dość często zjawiają się przy tytule uwagi „Wydanie II"; ma się rozumieć, że takie „dane" wobec braku dokładniejszych określeń bibljograficznych nic nie znaczą. Wśród tych niedopowiedzeń jedna tylko wspomniana książka Choynowskiego jest specjalnie uprzywilejowana, ma dopisek: „(Tylko w wyd. B. U. L. Geb. i Wolffa)", ale — niestety — mimo tej dokładności określenia kupić jej nie można.

Spis podręczników, tak wyredagowany, nie może spełnić swojego zadania. Przy każdym tytule powinien podać określenie bibljograficzne dokładne, względnie zaznaczyć: „Wyd.... w druku". Pozostawienie sprawy domyślności nauczyciela i księgarza pociąga za sobą tysiąckrotną stratę czasu i grozi fałszywem rozwiązaniem poleceń Ministerstwa. Albowiem w tej formie *Spis* staje się zbiorem zagadek. Tylko Ministerstwo rozporządza spisami podręczników i książek dozwolonych, tylko zestawienie Ministerstwa jest jedynie wiarogodne i obowiązujące. Tam więc, gdzie wydań książki dozwolonej jest

więcej, niż jedno, powinnno być podane choćby w odsyłaczu zestawienie tych wydań do wyboru nauczyciela. Inaczej bowiem nauczyciel musi tych wydań szukać, czyli dla każdej książki przejrzeć spis, wydany przez M. W. R. i O. P. w r. 1929 i wszystkie Dzienniki Rozporządzeń po tym czasie; bo przecież w każdym Dzienniku może znaleźć się ta sama książka (np. *Stara baśń*) w rozmaitych wydaniach, w różnych cenach i t. d.

Innych działów *Spisu* nie przeglądałem dokładnie. Rzuciłem tylko tu i ówdzie okiem i zauważyłem także tę samą beztroskę o poprawność określeń. Tak np. na str. 40 Wyspiańskiego *Noc listopadowa* wymieniona jest dwa razy, jako opracowana przez J. Saloniego. Tymczasem, o ile sam orjentuje się we własnych sprawach, tylko pierwsza pozycja jest ujęta właściwie; z drugą nic nie miałem i nie mam wspólnego, jest to bowiem wydanie niekomentowane, w edycji I W. B. Na str. 85 *Słownik do trylogji* Strycharskiego znajduje się pod nazwiskiem autora; ale *Objaśnienia i przypisy* do *Ludzi bezdomnych* K. Górskiego i do *Syzyfowych prac* St. Adamczewskiego umieszczono pod Żeromski, jakkolwiek obydwie książki wogóle tekstu nie zawierają. Na tej samej stronie Parandowskiego *Wojna Trojańska* (sic!) i *Przygody Odysseusza* wymieniono w dziale: *Książki pomocnicze;* na str. 7 umieszczono je jako książki do lektury w kl. I.

Pod względem klasyfikacji i układu materjału również szwankuje *Spis* niepomiernie. O niewłaściwem umieszczeniu *Literatury* już mówiłem. Lekturę podzielono na dwie grupy: A) „Utwory, związane z programem" i grupę B), która nie ma tytułu. Przypuszczam, że brak tytułu wypływa z bezsensu określenia: *Utwory, niezwiązane z programem*, bo przecież „program" te utwory przewiduje. Winę ponosi wadliwość tytułu pierwszego, chodziło tu bowiem o książki, wiążące się z „wypisami"; wtedy w grupie B) można było odpisać tytuł właśnie z „Programu": „Książki, nie wiążące się z tematami wypisów".

W *Spisie* spotykamy stale tytuł: „Gramatyka i ćwiczenia ortograficzne". Wiadomo, że ze względów zasadniczych unika się terminu „gramatyka" w odniesieniu do szkoły, używa się natomiast terminu: „nauka o języku". Tak też jest w programie. Co znaczą te „ćwiczenia ortograficzne" w odniesieniu do klas gimnazjalnych i w odniesieniu do książek w tym dziale umieszczonych — trudno dociec. Przychodzi na myśl, czy nie jest to dopisek, żywcem przeniesiony ze *Spisu dla szkół powszechnych;* tam bowiem miałby uzasadnienie.

W klasie I i II przyjęto podział lektury według tematów przez nią potraktowanych. Mamy więc: dzieje Polski, walki o niepodległość, egzotykę, podróże, życie młodzieży jako tytuły działów. W klasie II. i III. powtarza się ten podział aż do rozdziału V włącznie. Aliści rozdział VI opatrzono arcydziwnym kombinowanym tytułem: „Obrazy z życia. Zagadnienia społeczne. Powieść, nowela". Dlaczego tak pomieszano tutaj wyznaczniki tematowe z formalnemi, dociec trudno; tem bardziej, że powyżej wymieniono już prawie około 10 powieści i 5 nowel. A jeszcze: czy wymienione np. w dziale I powieści z dziejów Polski — to nie „obrazy z życia"? Więc i pod tym względem tytuł nieodpowiedni.

Jeszcze w sprawie pism śp. Marszałka. Jak już wspomniałem, w kl. III umieszczone są one w zupełnem odosobnieniu nawet bez żadnego tytułu; po nich następuje grupa: „II. Walki o niepodległość, Obrazy wojenne". Otóż zdaje mi się, że możnaby zmienić ten tytuł na: *Walki o niepodległość. Polska*

odrodzona i umieścić w tej grupie obydwie pozycje i *Moje pierwsze boje* i ów tajemniczy *Wybór pism.* W ten sposób zaznaczyłoby się odrazu ujęcie postaci Marszałka nie sentymentalne (osobny dział), tylko rzeczowe; jako postaci czołowej w zakresie tego tematu.

Wreszcie i pod względem typograficznym książka wydana jest niżej wszelkich wymagań. Różne typy czcionek w odpowiadających sobie tytułach (raz druk tłusty np. w tytułach kl. III, drugi raz zwykły garmond) różny układ strony (raz tytuły w środku strony, np. str. 8, drugi raz na lewym boku str. 12) raz numeracja tytułów ciągła (np. kl. III str. 11 i n.), drugi raz podwójna (np. kl. II str. 9 i n.), tytuły działów z zasady numerowane, ale na str. 11 grupa nienumerowana i bez tytułu (są to po prostu: Utwory literackie) — to wszystko składa się na obraz opłakany, nieporządny, niedbały. W korekcie nie należy też zostawiać błędów ortograficznych w zakresie wielkich liter.

Należałoby na przyszłość tych błędów uniknąć; do wykonania spisu winni być powołani ludzie, bardziej obeznani z pracą redakcyjną i bardziej staranni w wykonaniu. Szczególnie dziś, kiedy Ministerstwo stawia tak duże wymagania w zakresie wydawania książek szkolnych, *Spis*, ta książka książek, powinna być wzorem staranności wydawniczej. *J. Saloni.*

St. Tync, J. Gołąbek i M. Dynowska. *Miasto i wieś.* Czytanka polska dla klasy III-ej szkół powszechnych miejskich. Książnica-Atlas.

Podręcznik *Miasto i wieś* składa się ze 128-u czytanek, zajmujących 164 stronice czystego, wyraźnego druku, ozdobionego licznemi ilustracjami Wandy Wójcickiej. Cały ten materjał podzielono na 8 działów, zawierających przeciętnie po 18 czytanek.

Działy te są następujące: I. W szkole; II. Już jesień; III. W naszej kamienicy; IV. Zima śniegiem prószy; V. Nasze miasto; VI. A witajże nam, wiosenko; VII. W naszej okolicy; VIII. Dawniej i dziś. Z podanych tytułów widać, że autorzy prócz podziału najczęściej stosowanego, według pór roku, wprowadzają podział dekoncentryczny, ułatwiający dzieciom poznanie otoczenia od najbliższego do coraz szerszego koła zainteresowań i przeprowadzają zżycie dzieci z otoczeniem przy pomocy odpowiednio dobranych, interesujących czytanek, poczynając od życia klasy, poprzez kamienicę, miasto, okolicę aż do dawnych dziejów.

Na naczelnej karcie tej książeczki możnaby umieścić następujące motto: „Pomagajmy sobie wspólnie!" — Myśl bowiem o bliźnich przyświeca wszystkim poczynaniom ludzi małych i dużych, o których się mówi w „Czytance".

Wszyscy tu pracują i wszyscy pracują z nastawieniem społecznem: mali i duzi. Dzieci pomagają starszym (nietylko rodzicom), nieraz umiejętnie, nieraz gorzej, ale zawsze z najlepszemi chęciami. Pomagają kolegom, pomagają zwierzętom. Starsi z sympatją odnoszą się do wysiłków dzieci i podtrzymują malców w ich poczynaniach, odnosząc się do nich z całą powagą i serdecznością. Nic w tem dziwnego, bo dzieci podejmują prace poważne i pożyteczne dla ogółu. Naprzykład wyrywają i palą wszystek oset w okolicy, zakładają i prowadzą szpitalik dla zwierząt, utrzymują porządek w ogrodzie szkolnym i t. p.

Dorośli tworzą z dziećmi zżytą gromadę i pomagają im chętnie, więc mali zwracają się z całą ufnością w swych zmartwieniach, bo wiedzą, że sąsiad krawiec zreperuje podarte w czasie zabawy ubranie, policjant odprowadzi zbłąkanych, a przechodzień chętnie wskaże przyjezdnemu drogę.

Dzieci z podwórka, dzieci z klasy i mieszkańcy kamienicy tworzą 3 zżyte ze sobą gromady, jednakowo współpracując, szerząc kulturę, dbając o tradycję i pomagając sobie wzajemnie.

Prócz powiastek ze społecznem nastawieniem i opisujących przejawy życia w przyrodzie są czytanki nauczające ładu, higjeny, zapoznające z popularnemi wynalazkami, opowiadające historje różnych przedmiotów codziennego użytku, oraz objaśniające ustrój społeczny.

Materjał więc jest tak dobrany, że pobudza dziecko do myślenia, podsuwa mu inicjatywę oraz tematy i zagadnienia pracy szkolnej.

Odrębny jest dział ostatni. Możnaby go nazwać historycznym, gdyż są tu zebrane podania bajeczne o Lechu, smoku i t. d., ale są również powiastki o Marszałku Piłsudskim i Hymn Narodowy. Również z dziejów kultury — o klasztorze średniowiecznym *Kaganek* i historja pieca *Kominek*. Jest powiastka p. t. *Pan Twardowski*, z której się nie dowiadujemy nic z podań o życiu Twardowskiego, ale zato bardzo wiele szczegółów, związanych z życiem jego epoki. Sama czytanka mówi o dzieciach nam współczesnych; ta potrójna trudność w tym dziale: połączenie mitu, obrazu dawnej epoki i czasów obecnych — wydaje mi się zbyt nieuchwytna dla dzieci.

Powiastki z innych działów są zajmujące, co nas nie dziwi, gdyż podpisane między innemi takiemi nazwiskami jak: Porazińskiej, Krzemienieckiej, Kownackiej, Kosuttówny, Wiśniewskiego, mówią same za siebie.

„Czytanka" jest ilustrowana obficie. Niemal co druga strona obrazek. Tylko, niestety, nic przyjemnego o tych rysunkach nie można powiedzieć.

Są to obrazki w dwu rodzajach. Jedne — czarne sylwetki, traktowane raczej jako ozdobniki, i te są bardziej udane. Inne, które nie mają być portretem bohatera, tylko powinny mówić nam o cechach jego charakteru i pomagać dzieciom do zanalizowania bardziej nieuchwytnych punktów w powiastce, są właśnie portretami, ujętemi w pseudoruchu, sztucznie zatrzymanym i martwym, robiącym wrażenie imitacji.

Rysunki traktowane są techniką podobną do bardzo kontrastowej fotografji w ostrem, ukośnem słońcu. Cienie są tak umieszczone, że nieraz nawet, gdy są boczne, widz ustawia się za temi cieniami i widzi ciągle wszystko ztyłu.

Mam wrażenie, że jest to wina zbytniej czarności cieni, która nuży, nudzi i zniechęca do wyszukiwania szczegółów.

Z. Karpowiczowa.

J. Balicki i St. Maykowski. *Mówią wieki.* Cz. III. Trzeci rok nauki języka polskiego w gimnazjach. Lwów, Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, 1935, 8-o, str. 511 + objaśnień str. 56.

Po raz już trzeci bierzemy do rąk podręcznik spółki autorskiej o ustalonej reputacji[1]). I bierzemy z podwójnem zadowoleniem: estety i pedagoga. Istotnie bowiem książka już na pierwszy rzut oka sprawia nad wyraz dodatnie wrażenie: wszystkie jej elementy typograficzne — format, okładka, papier, czcionka, ilustracja, rozmieszczenie kolumny — wiążą się w harmonijną całość. Wnikając bliżej w układ książki, jej zawartość treściową i ideową, przekonamy się o istotnych walorach artystycznych i pedagogicznych cennej publikacji.

---

[1]) Zob. rec. J. Birkenmajera *Polonista* R. III (1933), str. 243—7; B. Dankowskiego ibid. R. V (1935), str. 21—6; S. Turowskiego ibid. Str. 68—70.

Całość jej rozpada się na 4 cykle, odpowiadające: czasom saskim, epoce stanisławowskiej, okresowi legjonów i latom 1815—63. Układ więc ściśle chronologiczny, dostosowany naogół do kursu historji, która jednak doprowadza ucznia kl. 3. do wybuchu wojny światowej. Nie przewiduję jednak z tego powodu większego kłopotu z korelacją: nie należy bowiem zapominać, że właśnie w okresie romantyzmu polonista będzie miał do przerobienia stosunkowo najwięcej i to najtrudniejszego, psychologicznie biorąc, materjału, mając do czynienia m. in. z Mickiewiczem i Słowackim. Pozatem korelacja ucierpiałaby istotnie w tym wypadku, gdyby (wobec rozbudowy lektury polskiej na podstawie historycznej) polonista musiał wyprzedzać historyka.

Każdy z cyklów rozpada się na kilka działów. I tak cykl I. reprezentuje anarchję i życie obyczajowe szlachty w czasach saskich oraz początki walki z ciemnotą i zacofaniem. Cykl następny zaznajamia nas ze związkami kulturalnemi z Francją, typami staroszlacheckiemi (tu chyba czas na lekturę *Zemsty)*, przenikaniem nowej mody, rozbudową gospodarczą kraju, mecenatem St. Augusta w dziedzinie sztuk pięknych, wysiłkami, zmierzającemi ku uratowaniu państwowego bytu. Cykl III. styka nas z pierwszem pokoleniem porozbiorowem oraz uwydatnia etapy epopei napoleońskiej. Wreszcie cykl ostatni, najdłuższy, bo zajmujący przeszło połowę całości, wprowadza nas w atmosferę ideologji filomatów, rewolucji listopadowej, wielkiej emigracji, prześladowań zaborców i powstania styczniowego.

Pytamy zkolei o zawartość książki w tak przeprowadzonym układzie. Składa się na nią 95 czytanek, z tego 59 mową niewiązaną, 34 wierszem i 2 prozą poetycką (Tetmajer i Słowacki). Prezentują one 54 autorów, z pośród których Mickiewiczowi wyznaczono 13 pozycyj, Kossak-Szczuckiej i Wasylewskiemu po 7, Słowackiemu 6, Krasickiemu i Żeromskiemu po 3, Gomulickiemu, Obertyńskiej, Kraszewskiemu, Nowakowskiemu, Maykowskiemu, Choynowskiemu, Polowi i Oppmanowi po 2, pozostałym piórom po 1.

Wybór utworów mickiewiczowskich wydaje mi się trafny naogół. Obowiązującą ich listę[1]) autorzy przekroczyli znacznie, wprowadzając ponadto *Odę do młodości*, trzy ballady, jeden sonet krymski, *Śmierć pułkownika* i *Pieśń żołnierza*, *Polały się łzy me...*, *Snuć miłość* i arcyserwis Wojskiego. Jak widać z wykazu, są to rzeczy drobne rozmiarami, więc niema obawy o przeładowanie. Miałbym jednak pewne zastrzeżenie co do tekstów. Te muszą być bez zarzutu, t. zn. oparte na autografie względnie miarodajnem wydaniu i odtworzone bez skaz. Pod tym względem zarówno *Oda* jak i wiersz *Polały się łzy me...*[2]) nie są bez zastrzeżeń. Ale już zupełnie źle jest z tekstem *Pieśni żołnierza*. Oto jej początek w wyd. podręcznikowem (1) i w wersji obowiązującej (2):

(1) *Ja w tej izbie spać nie mogę;* *Inną izbę daj sąsiedzie!* *Bo stąd okna są na drogę,* *Tędy często poczta jedzie i t. d.*	(2) *Ja w tej chacie spać nie mogę;* *Chcę u ciebie spać, kolego!* *Moje okna są na drogę,* *A po drodze poczty biegą i t. d.*

---

[1]) Program wymienia: *Hej radością oczy błysną*, jedną balladę, opowiadanie Sobolewskiego z 3. cz. *Dziadów*, wyjątek z *Ksiąg pielgrzymstwa*, *Pana Tadeusza* (w oddz. wyd.).

[2]) „Na moją młodość górną i chmurną" — ma być „górną i durną" (charakterystyczny prowincjonalizm). Jest o tem wzmianka w objaśnieniach do czytanek (str. 46).

Ponadto, żeby już uporać się z Mickiewiczem, z pośród 26 wersetów wiersza *Hej, radością oczy błysną* tylko 11 i to w zniekształconej kolejności przedostało się do b. skądinąd zgrabnej czytanki Z. Nowakowskiego *Nad Niemnem i Wilją*, wprowadzającej w życie kowieńskie poety. W odniesieniu do utworów drobnych takie skalpowanie nie wydaje mi się zabiegiem ani celowym, ani ekonomicznym. Wiersz *Snuć miłość* ze względu na swą głębię liryczno-filozoficzną jest za trudny dla przeciętnego trzecioklasisty, a wyjątek z *Pana Tadeusza* — zbędny, wobec przeznaczenia całego poematu na lekturę obowiązkową.

Nie wzbudza też zastrzeżeń (z jednym wyjątkiem) wybór z pism Słowackiego. 2 obowiązującym pozycjom programu[1]) przychodzą w sukurs: *Na sprowadzenie prochów Napoleona*, fragment z *Kordjana* (sc. 1—3), wyjątki z listów poety do matki i rozdz. V *Anhellego*. To są bezsprzecznie najpiękniejsze kwiaty z całej twórczości Słowackiego. Obawiałbym się jedynie ciężkostrawności symbolicznego prologu do *Lilli Wenedy*. Czy nie lepiej byłoby zastąpić go początkiem sc. 2 aktu I *Balladyny?* Ale tu o wyborze zadecydowały najprawdopodobniej względy ideowe, a w podręczniku szkolnym wszystko inne musi się im nieraz podporządkować. Nie pomoże w takim wypadku ani apelowanie do odczuć estetycznych, ani powoływanie się na konieczność przystosowania do rozwoju psychicznego czytelnika.

Osobowość pisarską Krasickiego ma poznać młodzież na podstawie satyr: *Pijaństwo* i *Żona modna*, *Hymnu do miłości ojczyzny* oraz wyboru bajek i innych drobnych wierszyków, porozsiewanych wprawną dłonią i nieomylnym instynktem Z. Kossak-Szczuckiej w czyt. *Obiad czwartkowy*. Pod każdym względem może ona służyć za wzór przewidzianym przez program innym tego rodzaju „obrazkom, odtwarzającym charakterystyczne szczegóły z życia (autorów) na tle epoki". Nic tu ująć, nic dodać; a przytem cóż za pierwszorzędny materjał do ćwiczenia w charakteryzowaniu, zaleconem w opracowaniu lektury, postaci ludzkich (wytworny St. August, dowcipny Krasicki, uczuciowy Karpiński, cyniczny Trembecki, poważny Naruszewicz i in.).

Skoro już mowa o obrazkach, ukazujących wybrane momenty z życia pisarzy, warto zaznaczyć, że pod tym względem krzywda nie spotkała ani Krasickiego, ani Mickiewicza. Może jednego Słowackiego. Czyt. St. Maykowskiego p. t. *List*, wyrafinowana estetycznie (metaforyka, symbolizm, nadmiar liryzmu-uczuciowości), może w umyśle młodocianego czytelnika wytworzyć najfałszywsze, wskutek jednostronności i przesady, wyobrażenie o poecie, a może nawet zniechęcić zupełnie. Zdaje mi się, że ten typ tematów nie odpowiada talentowi Maykowskiego.

Tak ma się sprawa z trzema poetami, których bliższą znajomość zaleca młodzieży program. Pod względem ilości rzeczy oryginalnych, przeznaczonych specjalnie do czytanek, czołowe miejsca przypadły Kossak-Szczuckiej i Wasylewskiemu. I dobrze się stało: pierwsza imponuje zwłaszcza zdolnością kompozycji i świetnym talentem narratorskim; drugi zniewala pasją wygrzebywania ciekawostek obyczajowych i umiejętnością ukazywania ich w sugestywnych barwach. Ta para pisarska plus za mało tym razem wyzyskany Z. Nowakowski stanowią prawdziwe filary obecnego

[1]) *Hymn o zachodzie słońca* i wyjątek z *Lilli Wenedy* lub *Balladyny*.

tomu. Nie trzeba dodawać, że oni właśnie i wogóle autorzy współcześni, żyjący, stykający się z młodzieżą i znający jej upodobania, przemówią do niej najsilniej, najbezpośredniej i najtrwalej.

Musiało się jednak stać (to już konsekwencja historycznego założenia w traktowaniu zjawisk kultury polskiej), że dużo głosu wypadnie udzielić naocznym świadkom i uczestnikom wydarzeń historycznych. Stąd pamiętniki, wspomnienia, listy: Kitowicza, Wybranowskiego, Hoffmanowej, Fredry, Massalskiego, Odyńca, Domejki, Góreckiej[1]) i in.

Oczywiście książka nie spełniłaby swego zadania, gdyby stanowiła jedynie wypisy z literatury. Przeciwnie, obejmuje ona cały szereg innych dziedzin i związanych z nią znakomitych postaci. Wystarczy wymienić przykładowo historję (St. Leszczyński, St. August, Kościuszko, ks. Józef, E. Platerówna, Wielopolski i in.), szkolnictwo i oświatę (St. Konarski, A. Załuski), naukę (encyklopedyści, Linde), ekonomję (M. Ogiński, A. Tyzenhauz), pracę społeczną (Iz. Czartoryska, filomaci, K. Marcinkowski, Smolka), teatr (Bogusławski), muzykę (Chopin, Nikorowicz, Moniuszko), malarstwo (Bacciarelli, Grottger). Jest nawet miejsce dla postaci typowych, oryginałów, wyrosłych z gleby szlacheckiej, tego pokroju, co Radziwiłł Panie Kochanku lub Emir Rzewuski.

Jeżeli dodamy do tego szereg studjów, poświęconych bądź poszczególnym rysom obyczajowym (bankiety, peruki, krynoliny i t. p.), bądź też całym epokom stylowym (empire, romantyzm); jeśli weźmiemy pod uwagę uwzględnienie w dostatecznej mierze związków życia polskiego z życiem kulturalnem Europy; jeśli stwierdzimy wyposażenie książki w odpowiednie ilustracje artystów tej miary, co W. i J. Kossakowie, Siemiradzki, Stachiewicz, Grottger, Wyczółkowski, Orłowski, Norblin, Hogarth, a zwłaszcza ,,przysięgły'' ilustrator wszystkich tomów ,,Mówią wieki'', nieoceniony St. Matusiak — uzyskamy obraz naogół pełny i wierny.

Pomijając wymienione już restrykcje, możnaby oczywiście zrzędzić jeszcze na to i owo; możnaby domagać się usunięcia w następnem wydaniu paru utworów, spotkanych w podręcznikach tychże autorów dla starszych oddziałów szkół powszechnych, a nawet całego działu, obejmującego powstanie styczniowe, jako przynależnego już programowo do kl. IV; możnaby dalej wysunąć postulat uwzględnienia takich postaci, które dziejów polskich *magna pars fuerunt*, jak A. J. Czartoryski, lub takich uczonych jak Lelewel. Ale to już oczywiście drobiazgi, nie wpływające na ogólną tonację recenzji.

W grubym tomie o 511 str. tekstu i 56 str. objaśnień podczas skrupulatnego czytania znalazłem zaledwie kilka przeoczeń korektora. Objaśnienia na coraz wyższym poziomie, oraz b. dokładne i skondensowane. Ogólnie: cz. III *Mówią wieki* to podręcznik, dostosowany naogół pod względem treściowym i ideowym do zainteresowań młodzieży, materjału programowego i celów dydaktycznych i wychowawczych, które się chce osiągnąć.

Całość niedaleka od doskonałości, osiągalnej w tego rodzaju przedsięwzięciach.

Leon Sienkiewicz.

---

[1]) Nie wydaje mi się jednak zbyt szczęśliwy wybór wspomnień o A. Mickiewiczu właśnie Marji Góreckiej. Wprawdzie dużo tu akcentów cennych, uczuciowych, ale i sporo dłużyzn, gadulstwa.

Kronika.

Zjazd Naukowy im. I. Krasickiego.

W dniach 8, 9 i 10 czerwca b. r. odbył się we Lwowie Zjazd Naukowy im. I. Krasickiego ku uczczeniu 200 rocznicy urodzin wielkiego poety doby stanisławowskiej. Inicjatorzy (Tow. Lit. im. Mickiewicza i Zakład Nar. im. Ossolińskich) nie ograniczyli się jednak do postawienia na porządku obrad zagadnień, związanych z twórczością Krasickiego i prądami duchowemi 18-go stulecia. Jedna z sekcyj była poświęcona omówieniu roli ziem poł.-wsch. Rzplitej w kulturze pol., ponadto jako odrębne tematy obrad zjazdowych ustalono: 1) problemy nowoczesnej teorji literatury, 2) aktualne sprawy dydaktyki j. pol. I śmiało rzecz można, że ku tym właśnie dziedzinom przesunął się punkt ciężkości Zjazdu. Poza inauguracyjnym referatem prof. Kleinera o Krasickim, stanowiącym zalążek przyszłej monografji o księciu-biskupie, prelekcje z dwóch pierwszych dziedzin miały charakter pożytecznych przyczynków naukowych. To też nie będziemy ich tu szczegółowo omawiali; czytelnicy znajdą interesujący materjał w księdze pamiątkowej, która ma się niebawem ukazać.

Sprawa zadań, metod i zakresu wiedzy o literaturze w obliczu kryzysu, który i tę naukę ogarnął, stanowiła tedy najważniejszy przedmiot całego szeregu posiedzeń plenarnych i sekcyjnych. Referat orjentujący słuchaczy w całokształcie zagadnienia wygłosił prof. T. Grabowski, który przedstawił współczesne kierunki wiedzy o literaturze, te mianowicie, które za centrum zainteresowań obrały psychikę twórcy, i te, które zwracają się wyłącznie ku dziełu, i te, które zajmują się społeczną recepcją twórczości. W związku z tem wyróżnił sześć głównych metod: filologiczną, psychologiczną, socjologiczną, estetyczną, językową i krytyczno-literacką.

Zasadnicze różnice w podejściu do roli badań literackich ujawniły się w kolejno po sobie wygłoszonych referatach: prof. Kleinera *(Historyczność i pozaczasowość w strukturze dzieła literackiego)* i prof. Kridla *(Podstawowe zagadnienia nauki o literaturze)*. Pierwszy, przeciwstawiając się metodzie genetycznego wywodzenia arcydzieł lit. z prądów epoki i rzeczywistości historycznej, stanął jednak na stanowisku, że pewne elementy historyczności są w tych dziełach zawarte i nierozerwalnie w nich tkwią. Drugi, odrzucając wszelkie zagadnienia takie, jak: określenie osobowości twórcy, dzieje procesu twórczego, związek dzieła z epoką i wyznaczając im właściwe miejsce na terenie biografiki, psychologji, socjologji, historji kultury i t. d., jako jedyną sferę badań literackich wskazał samo dzieło lit. Domagając się odgraniczenia literatury pięknej od innych dziedzin piśmiennictwa zapomocą całego szeregu ścisłych sprawdzianów, przeciwstawił się prof. Kridl dalszemu grzęźnięciu wiedzy o lit. w dualistycznem rozróżnianiu treści i formy dzieła. Prof. Kridl uznaje jedność odrębnej, idealnej rzeczywistości dzieła-tekstu i żąda od wiedzy o lit. badania tych wszystkich środków wyrazu, dzięki którym owa swoista, niezależna od praktycznej rzeczywistości rzeczywistość dzieła, jego „literackość" dochodzi do głosu.

Poza temi referatami o zasadniczym charakterze poruszono w innych prelekcjach całą masę doniosłych problemów teorji lit. I tak: prof. E. Kucharski zajął się poetyką noweli, starając się zapomocą genezy noweli wyjaśnić jej strukturę w odróżnieniu od innych „gatunków literackich".

Prof. Krzyżanowski omówił związki między literaturą artystyczną a folklorem, prof. Życzyński wskazał na konieczność rewizji tradycyjnych pojęć z zakresu wersyfikacji pol., prof. K. Górski podkreślił konieczność badań wzajemnego stosunku między poezją a filozofją, wykazując na licznych przykładach, jak pewne systematy filozoficzne odzwierciedlają się w dziełach lit., przyczem wpływ ten sięga nawet do słownictwa. Prof. Ingarden, nawiązując do swej książki, wydanej w języku niemieckim, unaocznił drogi wytwarzania się w umyśle czytelnika odpowiedników dzieła lit. w trakcie poznawania tegoż. Prof. E. Kucharski nakreślił program prac w zakresie teorji lit., mającej, jego zdaniem, zająć należne miejsce obok historji literatury, która była dotąd główną przedstawicielką wiedzy o literaturze. Każdy z referatów wywołał ożywioną dyskusję, w czasie której padło mnóstwo wnikliwych i cennych wyjaśnień, uzupełnień i uwag.

Niemniej ożywiona była dyskusja w sekcji dydaktycznej. Obrady jej rozpoczęły się od referatów Dr. Z. Mianowskiej i Dr. S. Osieckiej o nauczaniu literatury współczesnej w nowej szkole. Pierwsza referentka, wyróżniwszy trzy zasadnicze dążności nauczania literatury (1) zbliżanie poprzez literaturę do kultury narodowej, 2) pogłębianie znajomości człowieka, 3) kształcenie estetycznej wrażliwości ucznia), omówiła szereg dzieł literatury nowszej, starając się ustalić kryterja właściwego ich wartościowania z punktu widzenia potrzeb szkoły. Druga prelegentka podzieliła się z audytorjum interesującemi doświadczeniami w dziedzinie nauczania literatury współczesnej i przygotowywania tą drogą przyszłego samodzielnego czytelnika.

Głęboko przemyślany i pięknie ujęty referat prof. Z. Klemensiewicza n. t. *Osobowość nauczyciela-polonisty*, w którym prelegent przedstawił ideał polonisty (jak się ktoś dowcipnie wyraził, *Pana Podstolego* polonistyki), spotkał się z ogólnem uznaniem, nie wywołując dłuższej dyskusji. Zebrani wyrazili życzenie, by ideał ten udało się jak najprędzej wprowadzić w życie.

Następnem zagadnieniem, które stało się osią dyskusji, chwilami dość burzliwej, była sprawa kształcenia nauczycieli-polonistów. Wymianę zdań na ten temat rozpoczął prof. Ułaszyn, który w referacie swym bronił językoznawców przed zarzutem „imperjalizmu" i uzasadniał potrzebę językowego przygotowania nauczycieli-polonistów. Zkolei prof. Kołaczkowski wyłuszczył swe stanowisko w sprawie reformy studjów uniwersyteckich, znane już z jego artykułów „Marchołcie" i prasie codziennej. Jeszcze raz zabrzmiał w jego wywodach ostry protest przeciw zacieśnianiu przygotowania studentów polonistyki do wąskich specjalności kosztem szerszych widnokręgów kulturalnych.

Następny referat, wygłoszony przez Dr. J. Saloniego p. t. *Nauczanie języka polskiego w gimnazjach a plan studjów uniwersyteckich*, był gromkim aktem oskarżenia przeciw błędnemu kołu, polegającemu na tem, że w szkole średniej nowego typu mają przygotować ucznia do studjów wyższych nauczyciele, którzy przy dzisiejszym systemie studjów uniwersyteckich nie zostali do swej pracy należycie przygotowani. Szczegółów tego interesującego referatu tu nie podajemy; ciekawy czytelnik znajdzie go na innem miejscu w niniejszym zeszycie „Polonisty".

Zarzuty prelegenta usiłował w gorącej filipice odeprzeć prof. T. Grabowski, ale dyskusja, w czasie której do wywodów dr. Saloniego dorzucił

cenne uwagi szereg znanych nauczycieli-polonistów, jak kol. Jarzębińska, Mianowska, Rzeuska, Schipper i in., wykazała, że ,,wcale nie jest tak dobrze, skoro jest tak źle" i że sprawa dojrzała do natychmiastowej reformy. O doniosłości zagadnienia świadczy wysunięty przez prof. Kleinera projekt tworzenia odrębnych instytutów kształcenia nauczycieli, przeciw któremu wysuwano jednak różne wątpliwości natury ekonomicznej i organizacyjno-rzeczowej. W związku ze skasowaniem katedry kultury pol. w Krakowie wskazał jeden z dyskutantów (kol. Schipper) na brak konsekwencji w polityce oświatowej, skoro osią nowych programów ma być zagadnienie *Polska i jej kultura*, a równocześnie zanikają ośrodki uniwersyteckie, mogące kształcić odpowiednich pracowników naukowych w tej dziedzinie i przygotowywać należycie nauczycieli-polonistów. Ostatecznych rezulucyj w sprawie reformy nie powzięto, natomiast profesorowie uniw.-poloniści zapowiedzieli odbycie po Zjeździe specjalnej konferencji, dotyczącej reformy uniw. studjów polon., a to celem przedłożenia Min. W. R. i O. P. odpowiednich propozycyj w tej mierze.

Uwieńczeniem zainteresowań dydaktycznych był wygłoszony na plenum referat Dr. Wł. Szyszkowskiego o stosunku dzisiejszego nauczania literatury do nowych metod badań literackich. Dr. Sz. stanął na stanowisku, że jeśli mowa o ściśle dydaktycznej, a nie wychowawczej pracy nauczyciela polonisty, punkt ciężkości przesunąć się musi od problematyki do badania środków ekspresji i konstrukcji (t. zw. ,,formy"). W tej mierze zaznaczyło się podobieństwo między stanowiskiem dr. Szyszkowskiego, jako dydaktyka, a postawą naukową prof. Kridla, jako badacza. Okoliczność, że referat dr. Sz. przypadł na samo zakończenie Zjazdu, sprawiła, iż dyskusja nad nim ograniczyła się do kilku drobnych uwag, które stanowić będą niewątpliwie bodziec do dalszych roztrząsań w tej doniosłej kwestji.

Ogółem biorąc, plon Zjazdu przedstawia się bogato. Można powiedzieć, że Zjazd im. Krasickiego był o wiele bardziej interesujący niż Zjazd im. Kochanowskiego w r. 1930, który nie ogarniał tak szerokich dziedzin i nie poruszał spraw tak żywotnych dla przyszłego rozwoju polonistyki. Warto nadmienić, że przez cały czas brał w Zjeździe bezpośredni udział Karol Irzykowski, jako reprezentant Pol. Akad. Lit. Jako stronę ujemną podkreślić należy, że większość uczestników stanowili lwowianie; z powodu nieodpowiedniej pory (klasyfikacja, zakończenie roku szkolnego), zbyt krótkiego czasu między ogłoszeniem a terminem Zjazdu oraz ciężkiej sytuacji materjalnej nauczycielstwa udział uczestników z innych ośrodków był bezporównania słabszy niż w r. 1930.

Zjazd zakończono rezolucją, by jak najprędzej ukazała się monografja o Krasickim i naukowe wydanie jego dzieł.

II Konferencja Rejonowa w Warsz. Ognisku Polonistycznem.

Dnia 24 i 25 maja b. r. odbyła się w Warsz. Ognisku Metodycznem Języka Polskiego konferencja rejonowa, poświęcona sprawie prowadzenia ćwiczeń w mówieniu i pisaniu na terenie nowego gimnazjum.

Zebranie zagaił kierownik ogniska dr. J. Saloni, wygłaszając referat na temat: *Nauczanie mówienia i pisania.*

Jako cel ćwiczeń w mówieniu i pisaniu wymienia referent podniesienie kultury wypowiadania się we wszelkich zakresach tak, aby odpowiadało ono

w zupełności poziomowi kultury ogólnej wychowanka. Język polski jako przedmiot dba solidarnie z innemi o podniesienie stanu kulturalnego ucznia, przyczynia się do wzbogacenia wyobrażeń, rozwoju fantazji, pogłębienia krytycyzmu, rozszerza asocjację psychologiczną, uściśla procesy rozumowania. Ale specjalnem zadaniem języka polskiego jest systematyczna praca nad formą wypowiedzi uczniów w związku ze wzbogaceniem się życia duchowego. Materjału do ćwiczeń dostarczy życie, lektura, sztuka, przyczem należy uwzględnić cechy charakterystyczne tych źródeł z punktu widzenia użyteczności dla celowej pracy. Formy wypowiadania się, przepisane przez program gimnazjum, dałyby się ująć w 5 punktów: 1) sprawozdanie, 2) opowiadanie (kl. I), 3) opis (kl. II), 4) charakterystyka (kl. III), 5) przemowa (kl. IV). Oprócz tego jednak należałoby poświęcić uwagę formom, praktycznie b. potrzebnym, a niewymienionym w programie. Są to: 6) obrazek nastrojowy, 7) pogadanka, 8) monolog, 9) rozmowa, dialog, 10) list, komunikat, 11) rozprawka. Każdą z tych pozycyj omawia referent dokładniej z punktu widzenia stylistyki.

Praca nad opanowaniem tych form w gimnazjum polegać powinna na nauczaniu metod pracy; niezmiernie ważne jest, by praca ta zawsze posiadała określoną celowość. Ćwiczenia dla samych ćwiczeń (Biliński) istnieć w szkole nie powinny. Również nauczanie powinno uwzględniać głównie technikę pracy, wskazując najlepszą i uświadamiając jej wartość.

Praca nad stylem obejmować powinna uświądomienie uczniowi wartości pracy nad słownikiem i konstrukcją (planem). Odbywa się to uświadomienie najlepiej przez ćwiczenia słownikowe i redakcyjne, przez wspólne układanie wypowiedzi ustnych i pisemnych. Od tego punktu rozchodzą się drogi ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, różnią się bowiem one w fakturze. W wypowiedzi ustnej zwrócić musi się uwagę na stronę fonacyjną, w wypowiedzi piśmiennej na stronę graficzną.

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu wymagają częstego stosowania, stąd też nie wystarcza tutaj sama nauka szkolna; zastosowanie odbytej sprawności osiągnie uczeń przez ćwiczenia domowe. Ćwiczenia szkolne klauzurowe mają dla nauczyciela służyć za podstawę do oceny wartości pracy własnej i uczniów.

Po referacie kierownika pp. Kwaskowska, Kopczewska, Radoński i Gołąbek złożyli sprawozdania z własnych doświadczeń nad nauczaniem mówienia i pisania.

Następnego dnia odbyły się trzy lekcje pokazowe: p. Kulczyckiej w I kl. gim. Malczewskiej na temat: Ćwiczenie w sprawozdaniu; p. Radońskiego w klasie II gim. Kreczmara — Uczenie deklamacji, p. Gołąbka w kl. II gim. im. Władysława IV — Ćwiczenie redakcyjne.

Pozatem ustalono temat następnej konferencji rejonowej. Przedmiotem jej będzie nauczanie gramatyki.

Konferencję rejonową zakończono ogłoszeniem komunikatów.

Z Ogniska w Białymstoku.

Druga konferencja rejonowa odbyła się w dniach 7 i 8 marca b. r. i poświęcona była dwu zagadnieniom: 1) ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu i 2) nauce o języku w nowem gimnazjum.

Dyskusja nad tematami toczyła się na podstawie lekcyj pokazowych.

Co do tematu pierwszego podkreślono:

1) Ćwiczenia w mówieniu winny mieć zawsze określony cel: wyróżnić jakąś formę wypowiadania się. Należy przytem dążyć do wywołania

w klasie sytuacji możliwie naturalnej, dobierać tematy żywe, interesujące młodzież. Nadto zorganizować pracę tak, aby uczeń mówił o tem, o czem inni nie wiedzą. Jeżeli uczymy jakiejś formy mówienia na treści znanej, wtedy trzeba położyć nacisk na układ tej treści, plan.

Należałoby przestrzec przed szkolarskiem podchodzeniem do ćwiczeń w sprawozdaniach i opisie, nie traktować sprawozdania, jako formy potrzebnej głównie w szkole, i nie ograniczać się do sprawozdań z lektury. To samo dotyczy opisu, który nasuwa w praktyce wiele trudności, przyczem największą: brak zainteresowania młodzieży. Aby to zainteresowanie uzyskać, trzeba dążyć do stworzenia warunków możliwie naturalnych, lub przynajmniej wywołać przekonanie, że opis jest formą potrzebną w życiu. Z tego wynika postulat oderwania się od książki, wychodzenia poza szkołę, wyzyskania środowiska. Dopuszczalne jest łączenie opisu z opowiadaniem, ale uczeń winien zdawać sobie sprawę z różnic między temi formami, podobnie jak z różnicy między opisem ścisłym i artystycznym.

Celem ćwiczeń redakcyjnych jest wdrożenie uczniów do należytego ujmowania tematów pod względem logiki, kompozycji, jasności, ścisłości i zwięzłości w wyrażaniu myśli, poza tem budzenie w nich wrażliwości stylistycznej i zainteresowania sprawą wzbogacenia ekspresji językowej, tępienie wszelkiego werbalizmu i kwiecistości stylu, wyrabianie poczucia odpowiedzialności za słowo. Ćwiczenia redakcyjne powinny pozostawać w łączności z tokiem nauczania, ich tematy powinny być czerpane przedewszystkiem z lektury i przeżyć klasy. Powinny być stosowane w chwilach, gdy wyłania się potrzeba wyrażenia w piśmie interesującej klasę treści. Ćwiczenia redakcyjne mogą być stosowane rzadko, lecz winny mieć charakter zabiegów systematycznych, zmierzających przedewszystkiem do zaprawienia klasy w opanowaniu tej formy wypowiadania się, jaką dla danej klasy przewiduje Program.

Pojawiły się też dezyderaty, aby — wobec pewnej niejasności ujęcia istoty ćwiczeń redakcyjnych, ich celu i metody w Programie i uwagach do niego — kompetentne władze opracowały bardziej wyczerpujące wskazówki.

Co do tematu drugiego podkreślono:

W nauce o języku w równej mierze należy uwzględniać cele materjalne i formalne: każda lekcja nauki o języku winna zbliżyć młodzież do języka ojczystego w sensie rzeczowym i uczuciowym, a równocześnie pogłębić jej zdolność rozumowania. Najodpowiedniejszą metodą nauczania jest heureza w formie erotematycznej i laboratoryjnej, co nie wyklucza użycia w pewnych koniecznych wypadkach formy akroamatycznej. Unikać należy przesady w stosowaniu formy erotematycznej. Dążyć nie do aktywności pozornej, zewnętrznej, ale wewnętrznej, opartej na rzetelnym wysiłku myślowym ucznia. Dobierać właściwą metodę stosownie do warunków pracy, nie zaniedbując także pozostawiania ucznia jego własnemu wysiłkowi. Podkreślono też, że należy dążyć do oparcia nauki o języku na poglądowości i eksperymencie, przyczem w wypadkach, gdzie to nie jest możliwe, wszelkie wywody opierać na możliwie szerokiej podbudowie przykładów.

Podkreślono ważność porządnej budowy lekcji o języku. Lekcja taka powinna zawierać 3 główne części:

I. sformułowanie zagadnienia na podstawie przypomnienia wiadomości i podania odpowiedniego materjału;

II. wykrycie odpowiedzi na zagadnienie;

III. utrwalenie zdobytej wiadomości w ćwiczeniach w klasie, a czasem tylko przez zebranie wyników i pracę domową.

Od powyższego schematu odbiegać będą lekcje, poświęcone przeglądowi wiadomości z przerobionego jakiegoś działu nauki o języku.

Przestrzec należy przed ograniczeniem się tylko do ,,przerabiania podręcznika", niewolniczego trzymania się go, oraz wyuczania przez młodzież definicyj w nim zawartych. Nie wynika z tego, że podręcznik należy bagatelizować, chodzi tylko o to, abyśmy kierowali podręcznikiem, a nie on nami.

Podlaskie Koło Polonistów w Siedlcach.

Podlaskie Koło Polonistów rozpada się na dwie sekcje: sekcję szkół powszechnych i sekcję szkół średnich. Ta ostatnia liczy 23 członków - nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych. Działalność Koła w ubiegłym roku szkolnym ogniskowała się głównie około wypracowania jak najlepszych metod w realizowaniu nowego programu. Odbyło się siedem zebrań, z tego cztery ogólne, w których wzięli udział wszyscy członkowie Koła oraz trzy tylko dla członków, uczących w Siedlcach. Zebrania ogólne odbywały się kolejno w terminach mniej więcej dwumiesięcznych, w różnych ośrodkach: w Białej Podlaskiej, w Siedlcach, w Łukowie i w Warszawie. Zorganizowano nast. lekcje pokazowe: *Inscenizacja ballady* Mickiewicza (J. Adamowicz w kl. 2-ej); *Recytacja 7-ej ks. ,,Pana Tadeusza"* (A. Walewska w kl. 5-ej); w Siedlcach przeprowadził lekcję A. Jamrozik w kl. 1-ej z zakresu głosowni oraz A. Zawadzka w kl. 5-ej, omawiając syntetyczne zagadnienia z *Pana Tadeusza*, w Łukowie E. Andrzejewska w kl. 1-ej gimn. z zakresu słowotwórstwa i A. Szeininger w kl. 2-ej, omawiając czytankę *Dworzanie Zygmunta Augusta*.

Ostatnie zebranie ogólne odbyło się w Warszawie, gdzie członkowie obu sekcyj przysłuchiwali się lekcjom, przeprowadzonym przez instruktorów ministerjalnych.

Członkowie sekcji szkół średnich uczestniczyli w dwugodzinnej lekcji, której tematem była czytanka *Na popasie w Sądowej Wiszni* i *Kazanie Skargi*, przeprowadzonej przez instruktora ministerjalnego Wł. Szyszkowskiego oraz na lekcji J. Saloniego, której tematem było wypracowanie domowe p. t. *Wywiady*. Członkowie sekcji szkół powszechnych byli na dwugodzinnej lekcji w klasie 5-ej szkoły powszechnej, przeprowadzonej przez instruktorkę ministerjalną p. Rytlową.

Na zebraniach Koła wygłoszono poza tem nast. referaty: J. Adamówna: *Teatr szkolny*, B. Bucholc: *Czytelnictwo pism wśród młodzieży*, dr. Wł. Szyszkowski: *Realizowanie programu w klasie drugiej*, *Reforma ortografji*.

Zebrania miejscowe członków Koła odbywały się w związku z nasuwającemi się potrzebami życia. Staraniem Koła został zorganizowany obchód setnej rocznicy wydania *Pana Tadeusza*, z którego czysty dochód w sumie 32 zł 75 gr. oddano do rozporządzenia Międzyszkolnemu Komitetowi Pomocy Dzieciom Bezrobotnych im. B. Limanowskiego. Na ostatnich zebraniach, które odbyły się z udziałem nauczycieli szkół średnich i powszechnych, wygłoszono referaty p. t. *Historja w klasie szóstej szkoły powszechnej* i *Jakie stawiać wymagania przy egzaminie wstępnym do klasy pierwszej?* oraz ustalono tematy wypracowań piśmiennych.

Poza tem członkowie Koła przeprowadzili ankietę, która w ilości 3 tysięcy egzemplarzy dała obfity materjał, ułatwiający pracę koledze, referującemu zagadnienie czytelnictwa pism wśród młodzieży.

W OBRONIE POLONISTÓW.

Wobec zjadliwego ataku p. A. Słonimskiego na nauczanie języka polskiego i nauczycieli-polonistów grono przygodnie obecnych w Warszawie członków Zarządu Klubu Polonistów wysłało do redakcji Wiadomości Literackich następujący list:

Do Szanownej Redakcji „WIADOMOŚCI LITERACKICH"

w Warszawie

Prosimy o zamieszczenie w najbliższym numerze „Wiadomości" następującego pisma:

Kronikę tygodniową w Nr. 34 (614) „Wiadomości Literackich" poświęcił p. A. Słonimski sprawom, związanym z nauczaniem języka polskiego. Za poruszenie tego tematu, dla którego ogół ma bardzo mało zrozumienia, bylibyśmy wdzięczni, gdyby autor przy ogromnej pewności siebie nie wykazał zupełnej ignorancji w tych sprawach.

Klub Polonistów dawał kilkakrotnie sposobność literatom warszawskim do zaznajomienia się ze sprawami współczesnego nauczania języka polskiego, zapraszając zarząd i członków Związku Zawodowego Literatów na wspólne zebrania. Celem ich było poinformowanie literatów o zasadniczych zmianach, jakie zaszły w ostatnich latach w nowym systemie nauczania polonistyki, oraz wysłuchanie ich cennej opinji. Z zaproszenia tego skorzystały jedynie pp. Dąbrowska i Nałkowska. P. Słonimski zaś, jak i niektórzy inni, wolał widocznie pozostawić sobie swobodę w dalszej walce z urojonemi, należącemi do bezpowrotnej przeszłości, zjawiskami. Mimo to Klub Polonistów skłonny jest w każdej chwili ułatwić zaznajomienie się z nauczaniem języka polskiego w obecnej szkole wszystkim osobom, poważnie zainteresowanym tą sprawą.

Wracając do wspomnianej „Kroniki", uważamy za swój obowiązek stwierdzić narazie, co następuje:

1. Natknąwszy się na ponętny dla siebie materjał (jakieś bliżej nieokreślone wydanie nowel Prusa, Konopnickiej, Reymonta), p. A. Słonimski rzuca się na nauczanie języka polskiego i polonistów, nie szczędząc słów obelżywych i urągania. Popełnia w tem taki sam błąd, jaki popełniłby człowiek, potępiający współczesną literaturę na podstawie wyczynów grafomańskich, nadających się do *Camera obscura*.

2. Zaznajamianie młodzieży z literaturą dawną i współczesną (którą również i p. A. Słonimski jako poeta reprezentuje) nie może się odbywać inaczej, jak tylko przez czytanie. Obowiązkowe czytanie pewnych wybranych utworów wypływa z masowego charakteru nauczania szkolnego, co, oczywiście, nie wyklucza swobodnego czytelnictwa, odpowiadającego zainteresowaniom młodzieży, a popieranego gorąco przez nauczycieli.

3. Zadawanie lektury przymusowo na wakacje jest jakimś wyjątkowym przypadkiem, za który może ponosić odpowiedzialność tylko jakaś ściśle określona jednostka. Albowiem z reguły wakacje, jak i każde ferje, traktują i władze, i nauczycielstwo jako czas, przeznaczony na wypoczynek; pozostawia się je zupełnie swobodnemu wyzyskaniu przez młodzież.

4. Nieznany nam bliżej komentarz — o ile przytoczenia p. A. Słonimskiego są zgodne z faktycznym stanem rzeczy — opracowany jest niewłaściwie z punktu widzenia szkoły i nauczania języka polskiego. Piętnując ten komentarz, obowiązany był p. Słonimski podać dokładniejsze określenie bibljograficzne wydania. Oprócz bowiem wielkiej ilości bezwartościowych opracowań, istnieje cały szereg poważnych wydawnictw tekstów komentowanych (Bibljoteka Narodowa, Wielka Bibljoteka), które nawet na łamach ,,Wiadomości Literackich" spotykały się z przychylną oceną.

5. Za zalecenie książek do szkoły ponosi odpowiedzialność nie ogół nauczycieli-polonistów, lecz Komisje Ministerjalne, w których obok nauczycieli zasiadają także przedstawiciele literatury, jak np. pp. H. Boguszewska, P. Choynowski, M. Dąbrowska, J. Porazińska, W. Sieroszewski, E. Szelburg-Zarembina.

6. Złośliwe aluzje do różnych objawów nieuczciwości czy niezdrowych stosunków wśród polonistów, czynnych na polu wydawniczem, pozostawiamy bez odpowiedzi. Nie wychodzą one bowiem poza trywialnie sformułowane ogólniki, nie poparte żadnemi konkretnemi przykładami, a krzywdzące w wysokim stopniu uczciwych pracowników w tej dziedzinie.

Warszawa, 29 sierpnia 1935 r.

Za

KLUB POLONISTÓW W WARSZAWIE:

(—) A. Białokurowa *(—) J. Saloni* *(—) H. Schipper*

(—) W. Szyszkowski.

P. S. Odpowiedzi tej — jak dowiadujemy się w ostatniej chwili — redakcja ,,Wiadomości Literackich" postanowiła nie umieścić, motywując, że nie może na łamach swego pisma dopuścić do osobistej krytyki swego współpracownika.

Czytelnicy naszego Pisma niech sami osądzą, czy w krytyce tej jako przedstawiciele Klubu Polonistów przekroczyliśmy uznane granice przyzwoitości polemicznej.

W każdym razie dziwnem wydaje się postępowanie redakcji ,,Wiadomości Literackich", która pozwala swemu współpracownikowi publicznie lżyć, napadać i krzywdzić ludzi, nie pozwala natomiast napastowanym na godziwą obronę.

J. Saloni.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI

NAUKA O LITERATURZE.

Dr. Henryk Życzyński: *,,Lalka" Prusa*, studjum syntetyczno-porównawcze. Lublin 1934 r. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Juljan Krzyżanowski: *Romans polski wieku XVI.* (Lub. Tow. Nauk).

Władysław Folkierski: *Od Chateaubrianda do Anhellego. Rzecz o związkach między przedmistycznym okresem Słowackiego a romantyzmem francuskim.* Kraków 1934. Nakładem Polskiej Akademji Umiejętności.

Broszurka Henryka Życzyńskiego mimo swego podtytułu *Studjum syntetyczno-porównawcze* zawodzi oczekiwania czytelnika. Chcąc dotrzymać obietnicy, zawartej w pierwszej części tytułu, autor próbuje ująć syntetycznie zdobycze artystyczne autora *Lalki*, gwoli drugiej zaś stara się *Lalkę* zestawić możliwie ze wszystkiemi utworami. Wykazuje więc związek przedewszystkiem z dramatem europejskim. Stwierdza, że *Lalkę* łączy dużo związków z ówczesnym dramatem europejskim i to ,,zarówno co do formy (sic), jak i motywów". Np. stosunek arystokracji do mieszczaństwa, który stanowi najszerszy wątek *Lalki*, jest podjętym przez Prusa ulubionym tematem współczesnego mu dramatu francuskiego. Rzeczywiście Prusowi — socjologowi i ekonomiście potrzebny był bardzo dramat francuski, aby zwrócić jego uwagę na zagadnienie społeczne takiej wagi, i zmusić do zastanowienia się nad tem ,,dlaczego, co we Francji może być wesołą komedją, w Warszawie staje się tragiczne". Zdumiewa traktowanie refleksów zjawisk społecznych w literaturze, krzywem zwierciedle życia, z pominięciem rzeczy najważniejszej — zwierciadła, które załamuje. Oprócz dramatu francuskiego wykazuje autor pokrewieństwo z Ibsenem, porównywa konstrukcję *Omyłki* z dramatami Ibsena i wskazuje fascynującą analogję symbolicznych tytułów: *Dzika kaczka* — *Wróg ludu* i *Lalka* — analogję tem bardziej zastanawiającą, że ibsenowskie tytuły wyjaśniają ideologję dramatów, *Lalka* zaś jest tytułem przypadkowym, nie pozostającym w żadnym stosunku do ideologji powieści. W dalszym ciągu zestawia autor *Lalkę* z *Nad Niemnem*, dramatami Szekspira, wczesnemi nowelami i feljetonami Sienkiewicza, przyczem dochodzi do wniosku, że pogląd Prusa na miłość nie jest nowy, bo przedtem już cały feljeton na ten temat napisał Sienkiewicz. Zestawienia takie ciągną się bez końca i można byłoby je ciągnąć w nieskończoność, nasuwa się tylko pytanie: poco? Bo przecież trudno za wartościowy uznać wniosek autora, że *Lalka*, która była wyrazem bolesnych przeżyć autora (patrz Zygmunt Szweykowski: *Lalka* Prusa) mogła zawdzięczać swą ideologję feljetonikom Sienkiewicza. Jeżeli chodzi o część ,,syntetyczną" studjum, to dadzą się zauważyć tu dwie linje przewodnie: autorowi chodzi o obalenie wartości wyznania Prusa, że tytuł powieści pochodzi od procesu o kradzież lalki dziecinnej, który w jego umyśle dokonał sklejenia, skrystalizowania się powieści. Obaliwszy zaś to wyznanie, chce przekonać czytelnika, że jest to symbol o wielorakich znaczeniach. Jedno z tych znaczeń określa autor w sposób następujący: ,,Jak sędzia, rozpruwszy lalkę i wydobywszy trociny, orzeka, czyją ona jest własnością, tak samo i życie rozstrzygnie, do kogo należy Izabela: do Wokulskiego, czy do Starskich (str. 9).

Oprócz tego chodzi autorowi o apologję arystokracji i Izabeli. Przyznaje wprawdzie, że w *Lalce* jest „pewna" krytyka urządzeń społecznych, widzi ją autor przedewszystkiem w tem, że za kradzież lalki sztucznej prawo wzywa przestępcę do odpowiedzialności, za kradzież lalki żywej (Starski ukradł lalkę żywą, Izabelę, Wokulskiemu) niema żadnej odpowiedzialności.

Arystokrację uważa pod każdym względem za wyższą od mieszczaństwa, stanowi ona grupę zorganizowaną, dlatego pociąga Wokulskiego, który stroni od mieszczaństwa. Izabela jest smutną ofiarą środowiska i jego rozkładu; kto więc traktuje ją pogardliwie, mija się z intencjami Prusa. Ma on bowiem dla niej dużo sympatji, przejawiającej się w słowach Ochockiego: „to dziwna kobieta", a także w tem, że Wokulski zapisał majątek Ochockiemu dlatego, żeby mógł on ożenić się z Izabelą, bo jeżeli opiekował się on uliczną dziewczyną, to czyż mógł on w przeddzień samobójstwa (tak autor interpretuje zakończenie powieści) nie pomyśleć o przyszłych losach wybranki swego serca i nie zapewnić jej szlachetnego męża z godnym jej urody majątkiem. Ten szlachetny gest jest aktem wdzięczności, bo „gdyby nie Izabela, pozostałby skromnym pracownikiem i systematycznie dążył do dobrobytu". Z przytoczonych powyżej tez i argumentów autora widać, że zarówno jego interpretacja elementów fabuły powieści, jej ideologji, jak pojmowanie jej stanowiska wśród innych dzieł literatury polskiej i europejskiej jest nie do przyjęcia, ponieważ autor na poparcie swoich poglądów nie przytacza argumentów, i, co gorsza, ponieważ w sposób niemiłosierny torturuje tekst powieści, szukając *per fas et nefas* dowodów dla swoich teoryj.

Wydana niedawno książka prof. Juljana Krzyżanowskiego jest dziełem ciekawem i wartościowem. Szata zewnętrzna jest rzeczywiście wspaniała. Jest to książka w całem tego słowa znaczeniu piękna: wydana na ładnym papierze, bogato ilustrowana, układ graficzny przemyślany i głęboko celowy. Ilustracje interesująco dobrane i rozmieszczone, np. ciekawe jest wysunięcie na kartę tytułową wartościowej ilustracji Peselina do dziejów Gryzeldy. Przedmiotem badań autora jest całkowicie zaniedbana u nas dziedzina literatury romansowej, której motywy z biegiem czasu zyskiwały coraz większą popularność, stawały się ulubioną lekturą warstw mało wykształconych, wsiąkały w zakres twórczości ludowej, aby w epoce romantyzmu przeżyć renesans w dziełach romantyków, interesujących się poezją ludową. Autor zajmuje się jakby drugim poziomem literackiej twórczości, pomijając „generałów literatury". Bohaterami jego monografji są nieznani magistrowie artium, „wynajmowani" przez księgarzy dla przyswajania literaturze polskiej wypróbowanego na cudzoziemskich rynkach, pewnego towaru. Ciekawe jest, że właśnie wśród tej twórczości drugiego poziomu, polegającej jedynie na odzianiu utworu w możliwą polską szatę językową, gdzie niekiedy na spełnienie tego skromnego zadania nie starczyło talentu pisarskiego i wykształcenia, gdzie indywidualność pisarza mogła przejawić się jedynie w kompilatorskich amplifikacjach, w tej właśnie dziedzinie zjawia się niekiedy nazwisko „generała" polskiej literatury, wskazując na jego udział w życiu literackiem tej niższej warstwy. Następnie autor zajmuje się bardzo szczegółowo związkiem z literaturą Zachodu, zakresem i stopniem recepcji romansu zachodnio-europejskiego w Polsce. Wskazuje tu niezmiernie ciekawą, nietyle może ponadnarodową, ile podnarodową płaszczyznę, miazgę wątków, elementów, z której wyłania się narodowa literatura, płaszczyznę, w której krążenie krwi, sprawa

przynależności danego motywu do tej lub innej grupy narodowej przedstawia się zupełnie inaczej niż w dziedzinie literatury ,,elitarnej". Tę podnarodową miazgę opisuje autor niezmiernie szeroko, wykrywając związki z literaturą orjentalistyczną, czy talmudyczną, wskazuje motywy wspólne, określa ich pochodzenie.

Trzeciem zagadnieniem jest sprawa powstawania w Polsce zainteresowania i zamiłowania do czytania powieści i kształtowania się prozy powieściowej. Wreszcie sprawą ostatnią, opracowaną *con amore*, jest znikanie motywów średniowiecznego romansu w straganowej literaturze, zaczytywanej masami, i wynurzanie się ich w postaci wyszlachetnionej, wysubtelnionej w twórczości romantyków.

Autor zdaje sobie sprawę z piętrzących się przed nim trudności: badanie literatury staropolskiej wymaga usilnej i dobrze zorganizowanej pracy zbiorowej. Przez szereg nieopracowanych zagadnień, licznych i poważnych luk w badaniach nad staropolszczyzną przeorał się autor sam: monografja jego nie jest zebraniem i zamknięciem pracy nad danym okresem i zagadnieniem, lecz właściwie jej zapoczątkowaniem; dlatego ma charakter pionierski, zarówno w zakresie historyczno-literackich badań nad powieścią staropolską, jak w zakresie zagadnień teoretycznych: jak np. literatura a folklor. Zagadnienia te zostały postawione, wskazano korzyści ich rozwiązania, niestety autor nie zrobił żadnych prób w tym kierunku.

W pracy swej dał autor dowód zazdrości i podziwu godnej wiedzy i erudycji: ogromnego oczytania w powieściowej literaturze średniowiecza i znajomości literatury o literaturze średniowiecza, która jest zapewne liczniejsza, niż zabytki.

W selekcji materjału literackiego w. XVI posłużył się autor następującą *differentia specifica* romansu: ,,uważałem za romanse te wszystkie utwory narracyjne, które pisane są gwoli nie zbudowania lub pocieszenia, lecz zainteresowania czytelnika" (str. 18). Tu nie chodzi o kwestjonowanie teoretycznej wartości definicji (sam autor wyznacza jej tylko rolę definicji roboczej), ale właśnie jako taka okazuje się nieprzydatna, ponieważ autor dokonał selekcji na jakiejś innej, nieujawnionej zresztą podstawie. Np. historja o papieżycy jest odstępstwem, bo jest to typowy utwór propagatorski, w wielu z omawianych romansów znajdziemy wyraźne tendencje moralizatorskie, kwalifikujące romanse jako utwory dydaktyczne.

Czy więc, zgromadziwszy tak dużo materjału, nie warto było pokusić się o definicję, mającą większe znaczenie teoretyczne?

Zebrany materjał ułożył autor w 6 grup o jasnych podstawach podziału i wyczerpujących cały zakres: 1. romans przedhistoryczny, 2. rycerski, 3. moralistyczny, 4. błazeński, 5. religijny, 6. humanistyczny.

Autor pokolei omawia i charakteryzuje poszczególne grupy, w obrębie zaś nich wyrobił sobie pewien schemat opisu danego zabytku, schemat, który stale powraca:

a) streszczenie wątków (nb. bardzo ważne ze względu na poruszany temat),
b) oryginał, ewentualnie wzór, jeżeli to jest przeróbka,
c) opis, charakterystyka, nawet historja, wszelkie filjacje literackie tego motywu na gruncie obcym,
d) charakterystyka języka zabytku, niekiedy próba naszkicowania sylwetki autora,
e) (punkt spotykany niezawsze) historja danego wątku na gruncie polskim.

Przy tej metodzie książka składa się jakby z pięćdziesięciu wyczerpujących monografij poszczególnych zabytków; ginie niekiedy wspólna podstawa, na której wszystkie zabytki są rozpatrywane, giną te wyżej wymienione interesujące, zasadnicze, ważne dla autora problemy, a właściwie w każdej z tych maleńkich monografijek dany jest pewien materjał, ilustrujący, naświetlający problem, ale czytelnik musi sam wysnuć z tego wniosek. Zakończenie zawiera też tylko pobieżną charakterystykę romansu polskiego, nie wysnuwa (świadczy to zresztą o chlubnej naukowej ostrożności autora, lękającego się wszystkich efektownych hipotez i unikającego ich wtedy, gdy nie ma możności oparcia ich na krytycznie zbadanym materjale rzeczowym), jednak zdając sobie z tego sprawę, i przyznając nawet rację autorowi, czytelnik nie może wyzbyć się uczucia pewnego zawodu czy braku. Stwierdzenie tego uczucia zawodu nie jest żadnym zarzutem, bo się ocenia to, co w książce jest, nie tęskni się do tego, czego w niej niema, a tembardziej, że to, co jest, stanowi ważną zdobycz, ważny krok ku rzetelnemu zbadaniu powieści staropolskiej, daje ciekawą próbę, z którą się będzie musiał liczyć każdy badacz staropolszczyzny i zakłada podstawy pod zbadanie powieści polskiej w. XIX z innego niż dotychczas punktu widzenia: zbadania wątków powieściowych i ich historji literackiej.

Książka Wł. Folkierskiego o Słowackim prócz celu zasadniczego, t. j. zbadania stosunku i zależności Słowackiego od romantycznej literatury francuskiej, posiada cel uboczny, równie autorowi drogi. Celem tym jest rehabilitacja krytyki źródłowej, czy popularnie zwanej ,,wpływologji". Autor zdaje sobie sprawę, że w Polsce nie jest ona lubiana i ma wielu przeciwników. Przypisuje to temu, że wpływologowie polscy stosowali wadliwe metody i dlatego nie zdobyli dla swojej pracy uznania, jakiem się cieszą badania źródłowe na Zachodzie. Albo też stawiali swej pracy wadliwe cele, t. j. ograniczali się do odkrycia pewnych źródeł i zaniedbywali wykazania tego, co z nich zostało stworzone. Natomiast badania źródłowe zmierzają do niegołosłownej oceny stopnia oryginalności autora oraz do objęcia szerokich fal prądów literackich. Prócz tej teoretycznej apologji badań źródłowych chce autor wykazać ich praktyczną przydatność w konkretnym wypadku, bo w książce swej (to właśnie za zdobycz uważa) zdobył się na pełniejszą ocenę np. *Anhellego* i uchwycenie amplitudy prądu, idącego od *Renégo* i Chateaubrianda na odcinku literatury romantycznej polskiej. W realizacji drugiego swego zadania osiągnął autor rzeczywiście ciekawe wyniki: omówił stosunek Słowackiego do Francji i wskazał psychologiczne źródła jego niechęci, omówił bardzo sumiennie i wyczerpująco wpływ Chateaubrianda, Wiktora Hugo i Alfreda de Vigny na autora *Anhellego*. Ciekawe naświetlenie znalazła sprawa genezy *Araba*, poematu niepokojącego swoim charakterem. Autor odrzuca stanowczo hipotezę wpływu Byrona, argumentuje zresztą w sposób przekonywający, podkreślając różnicę psychicznego podłoża, na którem wyrastały poematy Byrona. Wskazuje na wyłącznie czysto-psychologiczne zainteresowanie Słowackiego Arabem, jako samotnikiem i jako symbolem triumfującego zła, czego u Byrona nie spotykamy. Jeżeli uznać to za oryginalny pomysł młodziutkiego poety, trzeba byłoby obciążyć go bardzo poważnem, ale i patologicznem nowatorstwem. Autor zaś wskazuje na wzór w *Renêm* Chateaubrianda, który w koncepcji Słowackiego z biernego, choć świadomego siewcy zła, stał się sprawcą aktywnym. Szczegółowe wykazanie zależności Słowackiego od romantyki francuskiej stanowi rzetelną zdobycz książki. Natomiast punkt drugi, który autor uważa

za równie ważny w badaniach źródłowych: wykazanie na ich podstawie stopnia oryginalności autora, wypadł znacznie słabiej. Np. omawiając problematyczną zresztą zależność ,,Przygotowania" w *Kordjanie* od *Vision* Wiktora Hugo, każe czytelnikowi podziwiać śmiałość ,,z jaką sobie postępuje, tworząc wręcz kontrastowe *pendant* do utworu, jaki miał przed sobą: zamiast nieba i Boga — piekielne zjawy i szatanów: zamiast przeszłości — przyszłość; zamiast serafickiej powagi i wzniosłości — szatańską groteskę" (str. 102). Ciekawe, że to wszystko z okazji możliwej tylko znajomości ,,ody". — Niekiedy zadowala się określeniem Słowackiego jako genjalnego ucznia Chateaubrianda lub zaznaczeniem, że Słowacki ,,wyprowadził na szczyty poezji wątek, który dotąd nie uzyskał był równie czystego dźwięku poetyckiego" (str. 108).

Wobec tego rodzaju prób określania oryginalności Słowackiego sposób i stopień przetworzenia przejętego motywu lub wątku pozostaje niewyjaśniony; dowiadujemy się tylko, że pożyczał od francuskich romantyków, istota jego oryginalności pozostaje nadal nieznana. Autor przyznaje niekiedy i jakby niechętnie, że w istocie talentu Słowackiego była pewna bluszczowość, zaznacza jednak, że woli szlachetny szczep na dziczce, której szczep ten zawdzięcza życie, niż dziczkę samą. W rezultacie, stwierdziwszy, że ,,Chateaubriand wyrzeźbił psychologję samotnictwa, Vigny dał szereg motywów poetyckich, Wiktor Hugo wpłynął na teatr poety" (str. 150) doszedł autor do tego, co sam nazwał literacką policją.

Z rzeczy drobniejszych dziwi i trochę irytuje swem małem prawdopodobieństwem następująca interpretacja wiersza *Paryż:* ,,stylem uroczystym wygłasza on tu jakby przepowiednię kary za zbrodnie, która spadnie na miasto pod postacią oblężenia i zniszczenia z wrogich dział, co może wyglądać istotnie na przepowiednię lat 1870—71" (str. 126). Czy rzeczywiście poeta, obdarzony darem proroczym, przepowiadał, czy tylko poprostu dawał wyraz swym rewolucyjnym niepokojom i nastrojom? *J. Kulczycka.*

POWIEŚĆ POLSKA W R. 1934.

Zaznaczający się od kilku lat wzrost produkcji beletrystycznej w Polsce jest, niezależnie od przeciętnej swej wartości, objawem pocieszającym. Świadczy on bowiem o postępowej dążności do zaspokajania potrzeb rynku własnemi siłami i budzi nadzieję, że bodaj na poziomie przeciętnym będziemy mogli wkrótce skutecznie konkurować z zalewem lichych przekładów i tandetą beletrystyki obcej. Pod względem natomiast jakości możnaby tu jednak mieć poważne nieraz zastrzeżenia. Brak naszej powstającej powieści kręgosłupa, ekspansji życiowej i oryginalnego charakteru, przetrawia ona resztki przeżytych koncepcyj, nie wprowadza pierwiastków dynamicznych, nie ma w niej radości, entuzjazmu, idei, zdecydowanego kierunku artystycznego. Ludzie i rzeczy obracają się w niej dokoła martwego punktu, są stale jednacy, tak jakby rzeczywistość, czas i przestrzeń stały w miejscu, jakby nic nie ulegało zmianom ani też zmian nie wymagało. Klasycznym przykładem tego są dwa ostatnie tomy powieści M. Dąbrowskiej *Wiatr w oczy*, które dowodzą, że jeden dzień bohatera powieści mógłby nam dać tak samo dokładną jego charakterystykę jak opis całego życia z pogrzebem włącznie. Poprostu Bogumił stary jest taki sam jak Bogumił młody; zmieniały się dokoła niego rzeczy, lecz on pozostał niezmieniony, przeszedł wraz z Barbarą mimo życia. Pry-

watne kłopoty, troski gospodarskie i miłostki poorały mu twarz zmarszczkami, ale postawa wewnętrzna Bogumiła jako określonej społecznie jednostki nie uległa ewolucji. Nie chcąc tej jego nicości kompromitować, autorka kazała mu właśnie w chwili odruchu społecznego, przed odczytem na zebraniu ziemian umrzeć. Smutna powieść, w której stopniowo wymiera świat, skrojony na miarę małomiasteczkowego krawca (kilka pocieszających pogrzebów w każdym tomie). Ta statyczność postaci, brak w nich procesów i przeróbki człowieka, wynikającej ze ścierania się jego z rzeczywistością, bierność fatalistyczna wobec świata rzeczy, mijanie się z życiem cechuje większość bohaterów naszych powieści. Nie pozbawione są tego nawet powieści społeczne, o wyraźnych tendencjach rewizjonistycznych. Różnią się one jednak od przeciętnej beletrystyki swym bardziej zdecydowanym artystycznie charakterem. O ile bowiem powieść — powiedzmy — „obojętna waha się między realizmem a impresjonizmem, błądzi po krzywiznach zmyślonej i fałszywej psychologji" (C h o r o m a ń s k i), o tyle powieść społeczna jest wybitnie realistyczna. Wyraziło się to przedewszystkiem w programie grupy literackiej „Przedmieście", która „wyrzekając się fantazjowania na tematy życia, uznaje obserwację bezpośrednią, rzetelną, wnikliwą i pracowitą za zasadniczy element swej pracy artystycznej". („Przedmowa" H. Krahelskiej). Przedmiotem obserwacji pisarzów tej grupy stał się głównie proletarjat i drobnomieszczaństwo. Rezultatem tych poszukiwań są narazie dwa tomy krótkich szkiców, w których najbardziej wartościowe są nowelki H. B o g u s z e w s k i e j, Z. N a ł k o w s k i e j i W. K o w a l s k i e g o. Drugi tom p. t. *1 Maja* stoi na takim samym poziomie, lecz wydana w r. 1935 powieść K o r n a c k i e g o i B o g u s z e w s k i e j *Wozy jadą z cegłą* świadczy już niestety o pewnem zdegenerowaniu się realizmu, wskutek ogólnikowości obserwacyj, oraz nadużycia zaimków nieokreślonych „ktoś", „gdzieś", „coś", „jakoś" i t. d. (str. 42, 50, 51).

Najwybitniejszem zjawiskiem wśród powieści o charakterze społecznym jest niewątpliwie realistyczny obraz nędzy i bezrobocia D r z e w i e c k i e g o p. t. *Kwaśniacy*. Zgodnie z tendencjami nowoczesnego realizmu autor ukazał tu proces zmian w psychice i świadomości społecznej proletarjatu pod wpływem kryzysu ekonomicznego, unikając fałszywego sentymentalizmu i rezonerstwa. Nie można tego powiedzieć o utworze W. W a s i l e w s k i e j *Oblicze dnia*, w którym technika literacka trąci myszką impresjonistyczną i zbyt gołosłownym, rezonerskim, naiwnym rewolucjonizmem. Opisywanie fikcyjnej rewolucji w Polsce, ulubiony motyw młodocianych poetów od czasów *Przedwiośnia*, jest w tej powieści conajmniej pretensjonalny i przez swój utopijny charakter. Dyskwalifikuje i kompromituje jego aktualność beletrystyczną bodaj taka powieść z życia partyjnego P. P. S., jak W. W o h n o u t a *Miłość i sprawa*, gdzie znajdujemy prawdziwe „oblicze dnia" pewnego typu „rewolucjonistów". Bezpretensjonalną powieścią z życia ludności miejskiej, jakkolwiek nasyconą pierwiastkiem romansowym, jest M. G r a b o w s k i e j *Żółty dom*. Kulturalnie i z dużą wnikliwością obserwacji pisane są nowele żydowskie C z. H a l i c z a „*Ludzie, którzy jeszcze żyją*". Znać tu dobrą szkołę dawnej beletrystyki pozytywistycznej. Naogół sukcesy naszej powieści o podłożu społecznem są minimalne, ale i to jest oznaką ożywienia się tematyki tak doniedawna martwej i pozbawionej fizjogonomji. Pod względem formalnym nie wnosi ona jednak nic nowego, nie jest artystycznie rewelacyjna, idzie śladem konwencjonalnej kompozycji i konstrukcji beletrystyki zachodnio-europejskiej. Odchyleniem od tego konwenansu jest forma reportażu, którą z powodze-

niem uprawia I. Krzywicka, E. Szelburg Zarembina, P. Hulka-Laskowski i inni. Reportaże takie jak Krzywickiej *Sądidzie* lub Zarembiny *Krzyż z papieru* nie są tylko sprawozdaniem czy opisem pewnych faktów, lecz poniekąd pamfletami społecznemi, rzuceniem wyzwania społeczeństwu, protestem i dyskusją gorącą w imię gwałconych praw „szarego" człowieka. To też mają one znaczenie społecznie bardziej doniosłe, niż po mieszczańsku humanitarna, pseudorewolucyjna, zmyślona fabuła niejednej poczytnej powieści.

Pod kątem rewizjonistycznym, wślad za Kruczkowskim, potraktowała powstanie 1863 r. A. Sokolicz w powieści *Cysarskie cięcie*. Pominąwszy małą kulturę literacką, której brak powieść wykazuje na każdym kroku, autorka rozminęła się z celem przez zbyt silny nacisk na motyw erotyczny, przez co zatarła sens istotny swej pracy. Wobec tak artystycznie wartościowego dzieła o powstaniu styczniowem, jak Wołoszynowskiego *Rok 1863*, utwór p. Sokolicz nietylko nie stoi na poziomie, lecz wprost budzi niesmak. Ani bowiem teza ani racja rewizjonistyczna nie zdoła zasłonić braku artyzmu, o czem nieraz nasi rewizjoniści zapominają. Zapomniała też o tem m. i. I. Pannenkowa, pisząc powieść na tle wielkiej wojny, o wyraźnej politycznej tendencji, lecz o miernym poziomie literackim. (*Więzy*).

Nasza powieść psychologiczna w r. 34 posiada jedną tylko istotnie wartościową pozycję: A. Tarna *Obraz ojca w czterech ramach*. Założeniem autora było tu wielopłaszczyznowe ukazanie i prześledzenie „kompleksu" ojca w szeregu pozornie chaotycznych, lecz powiązanych wątkiem, kompleksowych skojarzeń. Obraz, który stąd powstał, posiada wartość nietyle literacką, ile psychologiczną, i jest dokumentem pracy nieomal laboratoryjnej, na podstawach psychoanalitycznych. Porównywanie powieści Tarna z Joyce'a *Ulissem* uważam za chybione już bodaj ze względu na to, iż niema tu jak u Joyce'a elementu anegdotycznego i dowolności fantazji, lecz ściśle realistyczny nieomal stenogram procesów psychicznych, zgodny w przebiegu z teorją freudyzmu. Znaczenie literackie tej powieści nie może być jednak w naszych warunkach, ze względu na panującą jeszcze przewagę papierowej psychologji fantastycznej, należycie ocenione, gdyż wymaga ona prócz wysiłku umysłowego także pewnego przygotowania. Dowodem na to jest powodzenie powieści debjutanta B. Schulza p. t. *Sklepy cynamonowe*, które w swej deformacji rzeczywistości, (uprawianej zresztą już przed wojną przez R. Jaworskiego w *Historjach manjaków*), przedstawia typowy przykład degeneracji literatury mieszczańskiej. Wszystko jest tutaj dowolne, zmyślone, epatujące zawikłanym stylem i sztuczną tendencją do oryginalności, zawijasami i zakrętasami obrazów z maligny, jak niektóre płótna I. Witkiewicza. Jest to powieść usiłująca niepokoić swą niby-perwersyjną treścią — słowem produkt par excellence papierowy.

Z szeregu powieści „obojętnych", których problematyka obraca się przeważnie dokoła spraw erotycznych, rodzinnych lub towarzyskich należy wymienić powieść Dołęgi Mostowicza *Trzecia płeć*, gdzie autor wysnuł zręczną fabułę losów kilku postaci ze środowiska mieszczańskiego i swoim zwyczajem ożenił tych, którzy ożenić się powinni byli, zanim zaczęła się akcja powieści; dalej interesującą pod względem konfliktu, lecz niewyzyskaną tematycznie powieść J. Zawiejskiego *Daleko do rana*, a wreszcie ramotę salonową I. Lutosławskiej *Małżeństwo Zazy*, W. Dobaczewskiej *Zwycięstwo Józefa Żołądzia*, oraz W. Miłaszewskiej *Dusza domu*. „Zwy-

cięstwo Józefa Żołądzia" jest próbą zetknięcia się ze światem codziennego życia prowincji kresowej, lecz próbą, rozmijającą się w realizacji z intencjami autorki, gdyż obraz wypadł dość kompromitująco dla zwycięzcy-bohatera powieści i dla naszych stosunków kresowych. Apoteozę komendanta Straży Granicznej, walczącego z buntującymi się chłopami, a równocześnie popełniającego nadużycia pieniężne, trudno nazwać „zwycięstwem". Jest w tem pewna aberacja etyczna. Powieść Miłaszewskiej nie wnosi nic nowego do szkatułki z bibelotami, drobiazgami i anegdotami słodkiemi z życia różnych babek i wnuczek ze starych dworków, które znamy już z utworów poprzednich tej autorki.

Naogół więc bilans powieści za rok 1934 jest chwiejny, gdyż przeciwwagę dla kilku utworów, stojących na poziomie, stanowi większość literatury niepotrzebnej lub wręcz grafomańskiej, jak A. Drewnowskiej *Dwie pokusy*, J. Szczepkowskiego *Synowie buntu*, W. Gilowskiej *Mery Ochwat* i t. d. Ale i po stronie dodatniej bilansu znać dużą nierównowagę, niezdecydowanie, świadczące o niedojrzałości artystycznej autorów i braku przedewszystkiem jakiegoś określonego kierunku ideowego. W powieściach o podkładzie społecznym uderza połowiczność i mglistość w traktowaniu zagadnień bieżących, zatapianie problematów w mętnej frazeologji lub sentymencie, w romansach zaś anegdotycznych razi płytkość spraw poruszanych, nurzanie się w planktonie banalnych zdarzeń, bez dążności do ich pogłębiania. Motyw np. erotyczny rozwija się zazwyczaj konwencjonalnie, intrygę kończy przeważnie „happy end" przed ołtarzem, niema natomiast żadnej tendencji do rozszerzenia i rewizji problematów erotycznych, poza zmianą rekwizytów i terenu akcji: salonu na dancing lub kawiarnię. Ten lęk przed stawianiem zagadnień decyduje o martwocie naszej beletrystyki, o niezdolności jej do ekspansji życiowej, co zamiast zbliżać — oddala ją od życia i czyni z niej mdłą strawę o wątpliwej wartości rozrywkowej. Być może jednak, iż jest to zjawisko przejściowe, towarzyszące ząbkowaniu naszej powieści po latach zastoju. W tym wypadku otwierałby się jednak teren dla krytyki, której zadaniem aktualnem powinno stać się nie indywidualna polityka nagród i talentów, ale rzetelna rewizja wartości i formułowanie teorji oraz ideologji nowej literatury, co nie pozwoliłoby zmarnować się efemerycznie zjawiającym się zdolnościom i nadałoby im trwały kierunek. Ograniczanie się do recenzyj indywidualnych, oczekiwanie objawienia jest inercją, przy której wzrost postępowy powieści nie da się pomyśleć. Teorje bowiem literackie i krytyka są czynnikiem nietylko formułującym fakty dokonane, ale przedewszystkiem zapładniającym i uświadamiającym sztuce jej kierunek i zadania. Stwierdzić należy, iż krytyka nasza chwilowo do tej roli nie dorosła.

Stanisław Baczyński.